Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370357
Centre d'intérêt: 751

Québec (Province) Direction de l'évaluation pédagogique.

Guide d'évaluation en classe primaire, français / [Direction de l'évaluation pédagogique ; rédactrices, Françoise Dulude, Lyne Martin, Lorraine Nobert]. -- [Version prélim.]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1983.
79 p. : 28 cm.

Code: 16-7220-06.

ISBN 2-550-05765-1

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Français (Langue) *Lecture *Ecriture *Evaluation de l'apprentissage *Evaluation formative *Evaluation par l'enseignant *Instrument d'évaluation *Guide pédagogique *Primaire (Niveau)

Le cahier expose comment l'évaluation formative peut s'intégrer à une pratique pédagogique située dans le cadre du Programme de français du MEQ. Une première partie présente le Programme (ses orientations principales) de même que les caractéristiques de l'évaluation en français. L'essentiel du document suggère des moyens pour évaluer l'acquisition des connaissances dans les situations de lecture et d'écriture. Ce cahier doit être accompagné d'une série de prototypes d'évaluation concernant les six années du primaire et destinés à en illustrer la leçon.

Outre l'introduction, le cahier comprend cinq parties. Une première correspond à l'évaluation de l'habileté à lire, une autre à l'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit. Chacune contient des informations sur la situation d'évaluation et des indications sur la manière d'observer, de recueillir des faits pertinents et d'évaluer le degré de maîtrise de l'habileté. En ce qui concerne l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement, les orientations générales seront données en même temps que seront présentés, parallèlement à ce cahier, les prototypes d'évaluation formative. Une autre partie traite des actions qui suivent l'évaluation (les interventions à faire auprès des élèves); enfin, on donne des indications sur la consignation des résultats d'évaluation.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8370350
Auteur de l'analyse: ar

U.S.D. Dir. générale du développement pédagogique

"Guide d'évaluation en classe. Primaire.

Français

E D U Q 8370357

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16 – 7220 – 06

GUIDE D'ÉVALUATION EN CLASSE

• Primaire

Français

VERSION PRÉLIMINAIRE

Février 1983

Français

Direction générale du développement pédagogique
Direction de l'évaluation pédagogique

RÉDACTRICES - Françoise Dulude
Lyne Martin
Lorraine Nobert

ISBN 2-550-05765-1

Dépôt légal - premier trimestre 1983

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

1. INTRODUCTION 1

1.1 L'ORIENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS. 1

1.2 L'ÉVALUATION DES HABILETÉS LANGAGIÈRES. 2

1.3 LES PROTOTYPES D'ÉVALUATION FORMATIVE 4

2. L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À LIRE. 7

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION 7

2.1.1 Les caractéristiques d'une situation de lecture. 8
2.1.2 Le degré de difficulté d'une situation de lecture. . . . 11

2.2 L'OBSERVATION DES FAITS 15

2.2.1 Observer les élèves en situation de lecture. 15
2.2.2 Observer les élèves qui éprouvent des difficultés. . . . 17
2.2.3 Observer les habitudes de lecture des élèves 20

2.3 L'ANALYSE, L'INTERPRÉTATION DES RÉPONSES ET L'ÉVALUATION. . . . 23

2.3.1 En 1re et 2e année 23
2.3.2 De 3e à 6e année 29

3. L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT 37

3.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION 37

3.1.1 Les caractéristiques de la situation de communication écrite. 37
3.1.2 Comment organiser une situation d'évaluation 39

PAGE

3.2 LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE 43

3.2.1 Les critères qui permettent de recueillir des informations sur l'habileté à rédiger un texte dans un projet de communication écrite. 44

→ Les critères qui visent à répondre à la question: le texte est-il compréhensible? 46

→ Les critères qui visent à répondre à la question: le texte est-il pertinent au projet de communication? . 54

3.2.2 Les critères qui permettent de recueillir de l'information sur la maîtrise du code orthographique en situation de communication écrite 57

4. LA DÉCISION 65

4.1 PLANIFIER DES INTERVENTIONS. 65

4.2 L'OBJECTIVATION. 67

5. LA CONSIGNATION DES RÉSULTATS 69

5.1 FEUILLE DE ROUTE POUR L'ÉLÈVE. 69

5.2 FEUILLE DE ROUTE DE L'ENSEIGNANT 73

5.3 DE LA FEUILLE DE ROUTE AU BULLETIN 77

6. CONCLUSION. 77

6.1 HABILETÉ À LIRE. 77

6.2 HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT 78

Avant de commencer l'étude de ce GUIDE D'ÉVALUATION EN CLASSE, il est essentiel de prendre connaissance du document 16-7220-01 qui s'intitule:

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. INTRODUCTION

1.1 L'ORIENTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS

L'orientation fondamentalement nouvelle du programme de Français est de viser le développement d'habiletés langagières. Il ne s'agit plus d'enseigner la langue comme un objet dont on veut connaître de quels éléments elle est constituée et comment ils fonctionnent. Il s'agit d'amener l'élève à utiliser la langue pour répondre à ses besoins d'information, d'expérience et d'imaginaire.

En communication orale l'objectif est d'accroître l'habileté à communiquer ses connaissances, ses sentiments, ses opinions, son monde imaginaire et à expliquer son point de vue dans des situations de plus en plus variées et à l'intention d'interlocuteurs, eux aussi, de plus en plus variés.

En lecture, il s'agit d'amener l'élève à être un lecteur efficace qui peut utiliser le texte pour accéder à de nouvelles connaissances sur le monde qui l'entoure, pour savoir comment fabriquer et comment utiliser un objet, pour connaître les goûts, les sentiments et les opinions d'autres individus confrontés aux mêmes réalités que lui et pour accéder à une vision intuitive, symbolique, imaginaire du monde.

En communication écrite enfin, l'objectif est de développer chez l'élève l'habileté à construire un message qui répond à ses besoins de communication, qui est compréhensible par celui à qui il est destiné et qui est conforme aux conventions orthographiques et syntaxiques reconnues par l'usage.

Cette orientation ne nie pas l'acquisition de connaissances sur la langue; elle la définit et la situe autrement. L'acquisition de connaissance a sa raison d'être et devrait se faire dans la mesure et au moment où l'élève en a besoin pour mieux utiliser la langue.

Le programme définit aussi une approche méthodologique: une habileté se développe par l'expérience, par la pratique fréquente et régulière de celle-ci dans des conditions variées.

Nous n'expliciterons pas davantage cette orientation puisque des ateliers d'implantation, des textes explicatifs qui accompagnent ceux-ci et des guides pédagogiques l'ont fait d'une manière très élaborée. Insistons surtout sur les conséquences d'une telle orientation dans le domaine de l'évaluation pédagogique.

1.2 L'ÉVALUATION DES HABILETÉS LANGAGIÈRES

L'orientation et les objectifs nouveaux du programme commandent des moyens nouveaux d'évaluation des apprentissages. Les enseignants qui veulent planifier des situations d'apprentissage qui feront progresser leurs élèves ont besoin, de savoir à quel degré ils maîtrisent l'habileté, où ils sont rendus dans le développement de celle-ci et de quelles interventions pédagogiques ils ont besoins pour poursuivre leur développement.

Le moyen privilégié pour évaluer si des élèves maîtrisent une habileté, c'est de les placer en situation d'exercer cette habileté. L'évaluation de l'habileté à communiquer oralement et par écrit devrait se faire au cours d'une situation signifiante, susceptible d'intéresser les élèves et qui réunit les conditions dans lesquelles normalement on communique oralement, on lit et on écrit.

Pour recueillir des informations, l'enseignant observe soit le comportement des élèves ainsi placés en situation de communiquer, soit une production faite par les élèves dans laquelle ils manifestent leur habileté. Pour que cette observation fournisse des informations utiles et comparables, l'enseignant doit se servir d'indices qui renseignent adéquatement sur l'habileté et sur les stratégies déployées par les élèves.

Grâce aux informations recueillies, l'enseignant peut porter un jugement sur le degré de maîtrise de l'habileté compte tenu de ce qu'on est en droit d'attendre des élèves de cet âge et à ce stade de développement et sur l'efficacité des stratégies utilisées. Il connaît alors avec plus de précision les forces et les faiblesses de ses élèves.

Ce jugement lui permet enfin de planifier des activités d'apprentissage qui aideront les élèves à poursuivre leur développement et à combler les lacunes qui les empêchent de se développer régulièrement. L'enseignant saura mieux quelles situations sont nécessaires pour assurer le développement de l'habileté et de quelles connaissances les élèves ont besoin pour communiquer plus efficacement. Et grâce à ses observations et au jugement qu'il porte, l'enseignant peut informer l'élève, ses parents et les autres personnes concernées sur le déroulement des apprentissages au cours de l'année.

Cette orientation n'élimine pas l'évaluation des connaissances en lecture et en écrit. Elle a sa raison d'être au moment où l'enseignant a organisé des activités d'apprentissage et veut savoir dans quelle mesure les élèves développent ces connaissances. Elle a sa raison dêtre aussi quand après avoir observé la production de l'élève en situation de communication écrite et en situation de lecture d'un texte, l'enseignant éprouve le besoin de raffiner ses observations ou de vérifier des hypothèses.

Par exemple, un élève n'applique pas dans un ensemble de textes une connaissance orthographique déterminée supposée acquise; l'enseignant peut alors utiliser un instrument (dictée, phrases à corriger, mots à compléter, etc.) qui lui permet de vérifier si, en dehors d'une situation d'écriture alors que son attention ne porte que sur l'orthographe, cet élève a une connaissance suffisante de cet élément d'apprentissage. Si la réponse est affirmative, les interventions porteront alors sur l'utilisation de cette connaissance en situation de communication alors que si la réponse est négative, les interventions viseront d'abord à assurer l'acquisition de celle-ci.

Nous n'avons pas suggéré dans ce guide de moyens pour évaluer l'acquisition des connaissances en dehors des situations de lecture et d'écriture. Tous les enseignants disposent de tels instruments en quantité suffisante. Nous avons préféré faire porter nos recherches sur des moyens d'évaluer l'habileté à lire et à communiquer oralement et par écrit. Nous avons élaboré des stratégies qui permettent d'observer dans quelle mesure les élèves développent régulièrement leurs habiletés langagières et de quelle manière ils utilisent leurs connaissances de la langue en situation de lecture et de communication écrite.

Ce guide comprend, outre l'introduction, cinq parties. Une partie correspond à l'évaluation de l'habileté à lire, une autre à l'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit. Chacune contient des informations sur la situation d'évaluation et des indications sur la manière d'observer, de recueillir des faits pertinents et d'évaluer le degré de maîtrise de l'habileté à communiquer. En ce qui concerne l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement, les orientations générales seront données en même temps que seront présentés, parallèlement à ce guide, les prototypes d'évaluation formative. Une autre partie traite des actions qui suivent l'évaluation soit les interventions à faire auprès des élèves et enfin, dans un dernier temps on donne des indications sur la consignation des résultats d'évaluation. En conclusion, un résumé de la démarche évaluative est présenté.

1.3 LES PROTOTYPES D'ÉVALUATION FORMATIVE

Voici la liste des instruments qui seront présentés parallèlement au *Guide d'évaluation en classe*.

1re année

Lecture:

- Les animaux imaginaires
- Un enfant distrait a besoin d'aide
- Je suis ton nouvel ami
- La maison de Josée

Écriture:

- Les désirs de Carmen
- Je veux faire une affiche
- Les rêves
- Tu es journaliste

Communication orale:

Guide pour l'enseignant

2e année

Lecture:

- Un bon tour à mes parents
- L'aventure des chatons de Pierre
- Soignons nos bobos
- La fête du terrain de jeux

Écriture:

- Une lettre du père Noël
- Qui suis-je?
- Quelle histoire!
- Je fais un reportage

Communication orale:

Guide pour l'enseignant

3e année

Lecture:

- La classe-neige
- L'école d'autrefois
- Le problème de Marie
- Le problème de Sylvie
- L'école des apprentis
- La bibliothèque de Biblioville

Écriture:

- Le vent magique
- Les robots, pour qui, pourquoi, comment?
- La classe-neige
- Un voyage sur la lune

Communication orale:

Guide pour l'enseignant

4e année

Lecture:

- Le rhume
- Le système digestif
- La famille de Sébastien
- La famille de Julie
- Les loisirs des filles et des garçons
- Un salaire pour les travaux domestiques

Écriture:

- Voulez-vous avoir de la classe le samedi?
- Des céréales à notre goût
- Je veux amener mon chien
- La gomme à effacer

Communication orale:

Guide pour l'enseignant

5e année

Lecture:

- Comment on fabrique le fromage
- Comment on fabrique la bière
- L'économie d'énergie
- Mettez vos poubelles au régime
- Recueillir des fonds pour les activités de l'école
- La discipline à l'école

Écriture:

- La maison à l'envers
- Les filles peuvent-elles pratiquer les sports comme le hockey?
- J'ai un nouveau correspondant
- La colonie de vacances

Communication orale:

Guide pour l'enseignant

6e année

Lecture:

- Comment fonctionne le chauffage solaire
- Comment fonctionne le téléphone
- Un voyage sur la Côte Nord
- Un voyage en Gaspésie
- Les OVNI existent-ils?
- Doit-on croire aux horoscopes?

Écriture:

- Une histoire à mourir de rire ou à pleurer
- L'hiver
- La répartition des tâches
- On veut fermer une rue

Communication orale:

Guide pour l'enseignant

Les prototypes en lecture et en écriture sont des exemples qui illustrent la démarche dans les pages qui suivent. Ils peuvent être utilisés tels quels si l'enseignant juge qu'ils correspondent aux intérêts de ses élèves et qu'ils lui permettent d'évaluer adéquatement compte tenu des situations d'apprentissage vécues précédemment dans sa classe; ils peuvent être utilisés comme situations d'apprentissage au cours desquelles l'enseignant observe d'une manière rigoureuse; celui-ci oriente alors l'objectivation des élèves sur l'efficacité des stratégies utilisées en situation de lecture et d'écriture. Ils peuvent bien sûr être modifiés pour répondre davantage aux besoins d'évaluation de l'enseignant. Des instruments comportent un texte écrit à l'intention des élèves qui explicite le projet qui leur est proposé (ce qui ne remplace aucunement la mise en situation que l'enseignant doit faire oralement avec eux), le texte à lire et un cadre dans lequel ils peuvent effectuer la tâche proposée (dans le cas des situations de lecture).

Des prototypes comportent de plus un guide d'utilisation à l'intention de l'enseignant qui explique la démarche d'évaluation d'une manière appropriée à la situation présentée.

En normalisation orale, il ne nous a pas semblé justifié de présenter des instruments destinés aux élèves. Les instruments faits à l'intention de l'enseignant suggèrent une démarche d'évaluation et des pistes d'observation dont il peut se servir dans des situations diverses, soit dans les situations spontanées qui surviennent dans le quotidien d'une classe soit dans des situations que l'enseignant organise à partir de ses propres ressources ou à partir des suggestions faites dans le programme et les guides pédagogiques.

2. L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À LIRE

Évaluer l'habileté à lire c'est *observer*:

- avec quelle efficacité les élèves lisent compte tenu de leur intention de lecture,
- quelles difficultés ils rencontrent dans le développement de cette habileté.

C'est ensuite porter un jugement nuancé sur le degré de maîtrise de cette habileté en vue, soit de le communiquer, soit de planifier des situations d'apprentissage qui favoriseront le développement de l'habileté.

Nous décrirons dans ce chapitre une démarche d'évaluation pédagogique: nous traiterons de la situation d'évaluation, des faits qu'il est possible d'observer au cours d'une situation de lecture et enfin, nous donnerons quelques indications sur la manière d'analyser et d'interpréter les réponses des élèves à une tâche de lecture et de porter un jugement éclairé sur leur habileté à lire.

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION

Nous privilégions un moyen de recueillir des informations sur l'habileté à lire des élèves de première à sixième année qui est *la situation de lecture;* elle comprend:

- un projet de lecture et une intention;
- un texte (ou des textes);
- une tâche.

Les conditions dans lesquelles le plus souvent on lit se résument à une intention et un texte. Rares sont les situations de vie courante où on doit réaliser une tâche. Cependant, en contexte scolaire et plus particulièrement dans un contexte d'évaluation pédagogique, l'enseignant a besoin de données observables sur lesquelles appuyer son jugement. Ces données peuvent être obtenues par le biais d'une tâche qu'on propose aux élèves et qui vient préciser leur intention de lecture.

Par exemple, lire la description que quelqu'un fait de lui-même pour en faire le portrait (1re année: *Je suis ton nouvel ami*); jouer au bibliothécaire et répondre à des abonnées en référant au texte des règlements (3e année: *La bibliothèque de Biblioville*);

Ces exemples sont tirés des instruments qui seront publiés parallèlement à ce *Guide d'évaluation en classe*. Le texte *TON PROJET* qui précède chaque texte destiné aux élèves explicite et illustre ce que nous entendons par projet ou situation de lecture.

Dans les pages qui suivent nous décrirons les caractéristiques d'une situation de lecture et nous proposerons un questionnaire qui permet de connaître le degré de difficulté d'une situation de lecture.

2.1.1 Les caractéristiques d'une situation de lecture

Une intention

Le programme parle de quatre grandes intentions: s'informer, exprimer ses réactions, ses sentiments, ses opinions à la suite de la lecture d'un texte, savoir quoi et comment faire, se divertir et satisfaire des besoins d'imaginaire. Quand on prépare et quand on présente un projet de lecture, l'intention doit être plus précise: tu lis ce texte pour savoir comment on fabrique la bière. Et pour que la lecture du texte se situe dans un projet plus significatif pour les élèves, nous avons formulé des projets plus vastes: tu fais une liste des endroits que tu visiterais en Gaspésie où on peut constater que l'eau est une ressource pour l'homme; cette tâche peut se situer dans le cadre des sciences où on étudie comment l'homme utilise les ressources de son milieu. De même, les deux textes présentés en quatrième année, *La famille de Sébastien* et *La famille de Julie* peuvent s'intégrer aux activités de sciences humaines au moment où les élèves étudient leurs liens avec le passé et la généalogie. Dans les instruments présentés, un effort a été fait pour que les thèmes abordés se rapprochent des thèmes étudiés dans le cadre des autres programmes.

L'enseignant qui veut fabriquer ses propres instruments de mesure pourra trouver des thèmes, des textes et des tâches plus adaptés au contexte dans lequel les élèves vivent et aux autres activités qu'ils vivent en classe et à l'école.

Une tâche

Une tâche, c'est une production qu'on demande à l'élève de faire et qui devient le témoin du travail que celui-ci a opéré sur le texte. La tâche peut être une communication orale, par exemple, lire un récit d'aventure pour échanger

ses impressions sur le déroulement de l'action, la conclusion ou le caractère des personnages; elle peut aussi être manuelle: fabriquer un bricolage, exécuter des actions, jouer à un jeu; enfin, elle peut être écrite. Dans ce dernier cas, elle peut être plus ou moins ouverte ou fermée.

Avant de choisir et de déterminer une tâche, il est important de préciser le but poursuivi par l'activité d'évaluation. Si par exemple, on veut faire un bilan des apprentissages pour communiquer des informations aux parents et orienter la prochaine étape, on préférera peut-être une tâche écrite où chacun fait un travail personnel qu'on peut ensuite examiner et cette tâche peut avoir un caractère fermé: le nombre et la nature des réponses étant relativement uniformes, il est possible de se faire une idée du degré de maîtrise de l'habileté à lire pour l'ensemble des élèves d'une classe et de communiquer des résultats comparables. Par contre, si on veut observer comment certains élèves s'y prennent pour chercher et interpréter l'information dans un texte, on préférera une tâche écrite plus ouverte ou une tâche orale où les élèves échangent sur ce qu'ils ont lu et comment ils ont interprété ce qu'ils ont lu.

Dans les instruments proposés, les tâches sont plutôt fermées mais elles peuvent être modifiées selon les buts poursuivis lors de l'activité d'évaluation.

Un ou des texte(s)

Un texte est plus ou moins facile à lire selon le sujet traité et selon la manière dont les informations sont transmises.

Le texte contient des informations réelles ou imaginaires sur un sujet déterminé. Les personnes, objets et concepts auxquels le texte refère peuvent être plus ou moins connus des élèves; un texte qui porte sur un sujet connu ou familier est plus facile à lire qu'un texte qui aborde un sujet nouveau et moins familier. Des textes qu'on présente aux élèves de première et deuxième année réfèrent généralement à des objets, des personnes et des concepts familiers.

À partir de troisième année, les textes doivent présenter des sujets moins familiers pour que les élèves utilisent leur habileté à lire pour accéder à de nouvelles informations. La lecture est un outil qui permet d'accéder à des connaissances nouvelles sur le monde et à un monde imaginaire différent du sien.

Il est important dès lors de considérer le texte qu'on présente aux élèves afin d'en connaître le contenu informationnel et ainsi, de savoir dans quelle mesure il est proche ou éloigné de ce que savent les élèves sur le sujet et quel en est le degré de difficulté.

La manière dont l'information est transmise influe aussi sur le degré de difficulté d'un texte. Si, par exemple, les phrases sont courtes et simples, le texte est plus facile à lire que si elles sont longues et constituées de plusieurs propositions; les mots abstraits sont plus difficiles à lire que les mots concrets. Certains procédés tels l'emploi du tu et l'utilisation de sous-titres par exemple, rendent la lecture plus facile.

L'enseignant doit donc considérer le degré de difficulté du texte qu'il présente pour bien évaluer de quoi les élèves sont capables et bien décrire leur habileté à lire.

Le projet de lecture doit motiver les élèves et favoriser l'anticipation

Le projet de lecture le plus motivant et le plus significatif sera toujours celui qu'un individu choisit de réaliser pour répondre à ses interrogations ou pour satisfaire un besoin. On pourra occasionnellement en classe, observer les élèves en situation de lecture libre et échanger avec eux pour connaître leurs goûts, leurs besoins d'informations, leurs habitudes de lecture (des pistes seront suggérées un peu plus loin dans ce guide); la situation d'évaluation la plus fréquente est encore celle où on présente un même projet à tous les élèves d'une classe. On ne perdra pas de vue que la qualité du travail des élèves dépend de leur motivation.

Il est donc nécessaire de faire une mise en situation de manière à ce que ce projet collectif venu de l'extérieur soit partagé par chacun, que chacun trouve un intérêt à lire ce texte et à accomplir la tâche proposée. Cet intérêt peut venir du thème si on sait le rapprocher des préoccupations ou des questions des élèves; il peut aussi venir de la tâche: en parler à d'autres, constituer un dossier d'information, organiser une visite, etc.

Dans l'activité de mise en situation, l'enseignant a comme tâche de bien décrire le projet et de le relier explicitement à des préoccupations des élèves, à des activités déjà vécues en classe ou à des activités éventuelles. C'est d'autant plus important que de cette activité dépend en grande partie de la manière dont les élèves liront le texte. Lorsque nous achetons ou empruntons un livre, nous avons déjà une idée de ce qu'il contient; cette anticipation facilite la lecture, lui fournit un appui. Lorsque la situation n'a pas été choisie ni décidée par les élèves, ils n'ont pas d'anticipation et seule l'activité de mise en situation peut faire en sorte qu'ils abordent le texte avec anticipation.

2.1.2 Le degré de difficulté d'une situation de lecture

Il est important d'évaluer le degré de difficulté d'une situation d'évaluation d'une part, parce qu'une situation trop facile ou trop difficile ne permet pas aux élèves de démontrer toute l'habileté dont ils sont capables et d'autre part, parce qu'une bonne connaissance de la situation permet de décrire avec précision de quelle lecture les élèves sont capables, quelle est la qualité ou le degré de maîtrise de l'habileté à lire, quelles difficultés particulières ils rencontrent.

Pour évaluer une situation de lecture, on peut considérer les aspects suivants:

- le texte: son contenu informationnel
  son contenu linguistique
- la tâche: son intérêt
  ses exigences.

- Le texte: son contenu informationnel

  Le thème:

  - quel est le sujet traité? sous quel angle? avec quelle intention?
  - le sujet est-il intéressant pour des élèves de cet âge? en ont-ils déjà parlé? de quelle manière?
  - le sujet est-il familier?

  Les concepts:

  - à quels concepts fait-il référence et quelles connaissances le lecteur doit-il posséder pour comprendre le texte?
  - quels concepts et quelles connaissances les élèves ont-ils par rapport à ce sujet? par rapport aux informations particulières contenues dans le texte?

  La structure:

  - quelle est la structure ou quel est le plan du texte?
  - est-ce une manière de percevoir le sujet familier aux élèves?

  Les procédés:

  - le texte utilise-t-il des procédés qui marquent le rapport avec le lecteur: emploi du tu, de la forme impersonnelle, dialogues, interrogations, remarques, etc.?

- Le texte: son contenu linguistique

  Le type de texte:

  - à quel type appartient ce texte?
  - ce type de texte est-il familier aux élèves?

La structure:

- quelle est la longueur du texte?
- est-il divisé en paragraphes?
- contient-il des sous-titres?
- l'introduction, le titre et les sous-titres annoncent-ils clairement le contenu du texte?

La syntaxe:

- quelle est la longueur moyenne des phrases?
- quelle est la structure des phrases les plus longues?
- y a-t-il des écrans?
- s'agit-il de structures familières aux élèves?

Le lexique:

- les mots utilisés sont-ils familiers aux élèves?
- si un mot n'est pas connu des élèves, connaissent-ils la réalité à laquelle il réfère?
- les mots sont-ils précis, scientifiques ou évocateurs d'images?
- les mots sont-ils concrets? abstraits?

en 1re et 2e année:

. quelle est la proportion des mots lus fréquemment par les élèves?

- mots porteurs de sens (noms, verbes, adverbes, objectifs)
- mots outils (déterminants, prépositions, conjonctions)

. quelle est la proportion de mots jamais ou rarement lus en classe?

. parmi ceux-ci, lesquels sont formés de syllabes ou de groupes de lettres travaillés en classe?

. lesquels sont formés de syllabes ou de groupes de lettres jamais travaillés en classe?

- La tâche: son intérêt

  - est-elle motivante? est-elle intégrée à un projet motivant?

  - est-elle utile? ou s'inscrit-elle dans un projet utile?

  - est-elle ouverte? fermée?

  - fait-elle appel à des habiletés motrices, artistiques, d'écriture, de communication orale?

  - est-elle claire pour les élèves?

  - est-elle familière ou inhabituelle?

- La tâche: ses exigences

  - l'information cherchée était-elle facilement repérable compte-tenu de la disposition du texte?

  - quelle proportion des réponses ou des informations à trouver exigeaient:

    . que le lecteur repère une information?

    . que le lecteur sélectionne une information parmi plusieurs?

    . que le lecteur regroupe plus d'une information?

    . que le lecteur infère à partir d'information données ailleurs dans le texte?

    . à partir de ses propres connaissances?

  - la tâche exigeait-elle que le lecteur fasse une synthèse à partir d'un ensemble d'informations?

  - la tâche exigeait-elle que le lecteur porte un jugement x ou fasse une critique?

2.2 L'OBSERVATION DES FAITS

Toute situation vécue en classe fournit un champ d'observation pour l'enseignant qui veut connaître comment ses élèves apprennent; cependant, la situation d'évaluation est privilégiée puisque l'enseignant peut se dégager de son rôle d'animateur et centrer son attention sur l'observation des faits pertinents. Ces observations sont de deux ordres: observation de faits directement observables: ce que disent et font les élèves avant, pendant et après la tâche de lecture, et l'observation par l'analyse et l'interprétation des réponses des élèves à la tâche de lecture.

2.2.1 Observer les élèves en situation de lecture

Ce que disent et font les élèves au moment de la présentation de la situation d'évaluation, comment ils se comportent et ce qu'ils disent au cours du travail de lecture et les remarques qu'ils font sur leur manière de lire au cours de l'activité d'objectivation, leurs questions, leurs commentaires, les informations qu'ils donnent ainsi que leurs comportements, peuvent servir à mieux décrire leurs stratégies de lecture et à interpréter leurs réponses à la tâche. Voici quelques pistes qui permettront à l'enseignant de diriger son attention sur des faits pertinents et éventuellement de noter ses observations.

Au cours de la mise en situation:

- l'élève pose des questions qui indiquent son degré de *compréhension de la tâche* proposée;
- l'élève fait des commentaires qui indiquent quel est son *intérêt pour la tâche* proposée;
- l'élève fait des commentaires qui indiquent quel est son *intérêt pour le sujet* du texte;
- l'élève pose des questions ou donne des informations qui renseignent sur *sa connaissance du sujet* traité;

Au cours de l'activité de lecture proprement dite:

- l'élève pose des questions qui permettent de déceler *sur quoi* portent ses difficultés (sens d'un mot, complexité d'une phrase, etc.);

- l'élève pose des questions ou fait des commentaires qui permettent de déceler *quel(s) moyen(s)* il a utilisé(s) pour résoudre son problème;

- l'élève fait des commentaires qui permettent de déceler *sa réaction à une solution suggérée;*

- de quelles ressources l'élève se sert-il pour résoudre une difficulté:

  . enseignant
  . autre élève
  . mots affichés
  . dictionnaire-imagier

Au cours de l'activité d'objectivation:

- l'élève donne des informations ou fait des commentaires sur *sa manière d'organiser son travail de lecture;*

  . il a fait une seule lecture en notant les informations au passage,

  . il a fait une première lecture rapide et une deuxième lecture en notant les informations,

  . il a fait une première lecture rapide et part ensuite du cadre fourni pour réaliser la tâche pour aller chercher les informations,

  . il a fait de constants allers et retours entre le cadre fourni pour réaliser la tâche et le texte,

  . il a dû faire de nombreuses lectures complètes du texte pour accomplir la tâche,

  . il ne lit pas le texte en entier.

- l'élève donne des informations ou fait des commentaires sur les mots, les expressions ou les phrases qui lui ont causé de la difficulté;

- l'élève donne des informations sur les moyens qui lui ont servi à résoudre ses difficultés;

- l'élève donne des informations ou fait des commentaires sur la tâche ou sur une partie de la tâche qui lui a paru difficile;

On se demande souvent si on doit laisser les élèves poser des questions ou si on doit répondre à leurs questions au cours d'une situation d'évaluation. Disons d'abord, qu'il est important que les élèves comprennent clairement ce qu'on attend d'eux et qu'en conséquence, on doit considérer toutes leurs questions qui portent sur le projet et sur la tâche. Un élève qui ne comprend pas bien la tâche qu'il doit accomplir ou qui ne perçoit pas clairement le projet dans lequel on lui demande d'agir risque de ne pas réussir la lecture du texte et donc de donner un résultat inférieur à ce dont il est réellement capable. De son côté, l'enseignant ne connaît pas adéquatement son habileté à lire: il sait qu'il n'a pas compris la tâche mais il ne sait pas quel est son degré de maîtrise de l'habileté à lire.

Restent ensuite les questions qui ont trait au texte ou aux réponses à donner dans le cadre de la tâche. Il appartient à l'enseignant de déterminer si elles y répondent ou non et d'en informer les élèves. Cette décision dépend du but poursuivi par cette situation d'évaluation: si on veut savoir ce que les élèves sont capables de faire seuls, on ne répondra pas à leurs questions, si par ailleurs, on veut connaître leurs stratégies, les difficultés qu'ils rencontrent, leur manière de les résoudre, on aura avantage à les laisser poser des questions et à échanger avec eux. C'est une excellente occasion de faire et de noter des observations.

2.2.2 Observer les élèves qui éprouvent des difficultés

Il arrive parfois que les observations qu'on peut faire en classe auprès de l'ensemble des élèves soient insuffisantes quand il s'agit d'évaluer un élève qui éprouve des difficultés plus sérieuses; souvent un tel élève ne lit pas assez pour accomplir une tâche qui convient aux autres, et il peut moins facilement que les autres expliquer ce qui lui cause problème. Il est nécessaire alors de procéder autrement pour recueillir des informations: on pourra par exemple l'accompagner dans la réalisation du projet de lecture, travailler avec lui et l'observer d'une manière encore plus précise. voici quelques pistes qui permettront de faire cette observation.

D'une manière générale

- sa lecture est lente,
- il lit tous les mots ou seulement ceux qui lui semblent nécessaires pour effectuer la tâche,
- il lit un groupe de mots ou une phrase en silence avant de lire à voix haute,
- il bute souvent sur les mots,
- il fait de nombreuses erreurs en lisant.

S'il éprouve des difficultés à lire un mot

- il saute ce mot et poursuit sa lecture sans y revenir,
- il saute ce mot et poursuit sa lecture pour y revenir ensuite,
- il cherche à lire ce mot avant de poursuivre sa lecture,
- pour trouver le sens de ce mot:
  - . il recourt d'abord au contexte,
  - . il vérifie si le mot trouvé correspond au mot écrit,
  - . il recourt d'abord aux graphies:
    - les graphies auxquelles il recourt sont:
      - . une lettre
      - . un groupe de lettres connues
      - . une syllabe
    - elles sont situées:
      - . au début
      - . au milieu
      - . à la fin du mot
  - . il vérifie si le mot trouvé a du sens dans le contexte.

S'il fait une erreur en lisant un mot

- le mot lu a un sens proche du mot écrit,
- le mot lu a une ressemblance graphique avec le mot écrit,
- il s'aperçoit de son erreur,
- il revient sur le mot lu et s'y prend autrement.

S'il doit exécuter une tâche en rapport avec sa lecture et qu'il ne donne pas les réponses attendues

- il ne répond rien,
- il répond au hasard,
- il répète systématiquement la même erreur,
- il exécute qu'une partie de la tâche,
- il réécrit la question,
- il écrit textuellement une phrase ou une partie du texte sans faire de choix en fonction de la tâche ou de la question,
- il fournit une réponse qui n'a aucun rapport avec la tâche ou la question posée.

2.2.3 Observer les habitudes de lecture des élèves

Voici quelques questions qui peuvent orienter les observations de l'enseignant.

1) Quels types de texte l'élève lit-il le plus souvent?

- récits d'aventure
- bandes dessinées
- documentaires
- magie-bricolage, etc ...
- autres - préciser

_____

_____

_____

2) Combien de temps consacre-t-il à la lecture chaque semaine en dehors des activités obligatoires en classe et incluant les périodes de lecture libre?

- moins d'une heure
- de une à trois heures
- plus de trois heures

3) Apporte-t-il des livres, des revues et des journaux de la maison?

- souvent
- quelquefois
- jamais

4) Apporte-t-il des livres, des revues et des journaux à la maison?

- souvent
- quelquefois
- jamais

5) Parle-t-il de ses lectures avec ses amis?

- souvent
- quelquefois
- jamais

6) Quand il ne comprend pas une information dans un texte, demande-t-il des explications?

- souvent
- quelquefois
- jamais

7) Comment organise-t-il habituellement ses périodes de lecture libre à la bibliothèque ou en classe?

- il poursuit une lecture déjà amorcée
- il cherche un livre qui l'intéresse et le lit
- il prend plusieurs livres et les feuillette
- il prend un livre et l'abandonne
  - parce qu'il ne le trouve pas intéressant
  - parce qu'il le trouve trop difficile
- il prend un livre et l'apporte pour le terminer en classe ou chez lui
- autres

_____

_____

_____

8) Se sert-il au besoin:

- d'un index Oui ☐ Non ☐
- d'un dictionnaire Oui ☐ Non ☐
- de la table des matières Oui ☐ Non ☐

9) Vérifie-t-il dans des livres des informations reçues d'autres élèves, d'adultes, de la télévision, de ses lectures?

- souvent
- quelquefois
- jamais

10) Croit-il ce qui est écrit, y réfère-t-il pour appuyer une information ou un argument?

- souvent
- quelquefois
- jamais

Jusqu'à maintenant, il a été question de la situation qui permet de recueillir des données sur l'habileté à lire des élèves: la manière d'organiser la situation d'évaluation pour qu'elle permette aux élèves de manifester ce dont ils sont capables et la manière de recueillir des informations sur ce qu'ils peuvent lire et sur leur manière de lire. Avant de porter un jugement précis et nuancé et de prendre les décisions qui en découlent, reste à analyser et à interpréter les informations recueillies.

Dans le concret de l'action, il est difficile de dissocier les opérations d'analyse et d'interprétation d'une part et d'autre part, de jugement; nous les traiterons donc ensemble afin de mettre en valeur le rôle de chacune et de clarifier les liens qui les unissent.

Nous distinguerons entre la première et la deuxième année d'une part et les classes de troisième à sixième année d'autre part puisque la manière d'analyser et d'interpréter diffère considérablement.

2.3 L'ANALYSE, L'INTERPRÉTATION DES RÉPONSES ET L'ÉVALUATION

2.3.1 En 1re et 2e année

Ce travail peut se faire en deux temps. Dans un premier temps, on détermine le nombre et la nature des réponses qu'on jugera acceptables et on compte pour chaque élève le nombre de réponses correctes.

Pour décrire le degré de maîtrise de l'habileté à lire, on peut déterminer un seuil de performance ou des balises qui servent de référence à qui lit les résultats. Dans un deuxième temps, on procède à l'analyse et à l'interprétation des réponses, ce qui permet d'informer sur la manière de lire et d'intervenir judicieusement auprès des élèves.

La tâche est une production demandée à l'élève. Habituellement, elle comprend soit des "actions" à faire comme c'est le cas dans les instruments *Je suis ton nouvel ami* en première année et *Un bon tour à mes parents* en deuxième année; elle peut aussi comprendre des informations à écrire ou à dire oralement. Lors de la préparation de la situation d'évaluation ou de la situation d'apprentissage qu'on veut observer, l'enseignant a prévu le nombre de ces "réponses" et leur nature: quelles réponses il jugera acceptables cependant, il arrive qu'en commençant à observer les travaux des élèves, il soit obligé de préciser et d'ajuster ses exigences.

La première opération consiste à identifier les réponses entièrement réussies et les éléments d'information lus correctement pour chacun des élèves. C'est ce qu'on fait habituellement quand on "corrige" les travaux. Voici, à partir des situations *Je suis ton nouvel ami* et *Un bon tour à mes parents* comment on établit le nombre de réponses entièrement réussies et les éléments d'information lus correctement.

1er exemple: *Je suis son nouvel ami* (1re année)

Réponses attendues

Nombre de réponses: 8

- cheveux courts et bruns
- oreilles longues avec une bosse
- grandes lunettes rondes
- yeux bleus
- grande bouche avec deux dents
- pantalons longs et bruns
- bottes de pluie
- drapeau avec un nom dans une main

Nombre d'éléments d'information significatifs pour effectuer la tâche: 14

- cheveux courts
- cheveux bruns
- oreilles longues
- avec une bosse
- grandes lunettes
- lunettes rondes
- yeux bleus
- grande bouche
- deux dents
- pantalons longs
- pantalons bruns
- bottes de pluie
- drapeau avec un nom
- dans une main

2e exemple: *Un bon tour à mes parents* (2e année)

Réponses attendues

Nombre de réponses: 6

- chapeau dans le four
- crayon planté dans le gâteau sur la table
- trois assiettes sur le tapis
- deux fourchettes sur une chaise
- monstre dessiné sur le réfrigérateur
- chaudière pleine d'eau sur le dessus de la porte

Nombre d'éléments d'informations significatifs pour effectuer la tâche: 13

- chapeau
- dans le four
- crayon planté
- dans le gâteau
- sur la table
- trois assiettes
- sur le tapis
- deux fourchettes
- sur une chaise
- monstre
- dessiné sur le réfrigérateur
- chaudière pleine d'eau
- sur le dessus de la porte

Dégager un premier jugement global

Il se dégage dès cette étape des informations sur lesquels l'enseignant peut se baser pour porter un jugement. Il peut, quand il évalue pour faire un bilan des apprentissages et renseigner sur le degré de maîtrise de l'habileté à lire, déterminer un seuil de performance ou des balises qui lui permettront de décrire la qualité des apprentissages ou le degré de maîtrise de l'habileté. Le seuil de performance est une limite à partir de laquelle on estime qu'un élève maîtrise l'habileté de façon satisfaisante et en-deça de laquelle on estime que l'habileté n'est pas maîtrisée de façon satisfaisante. Quand on veut décrire l'habileté d'une façon plus nuancée, on peut établir des balises qui servent à délimiter le nombre de réponses qui justifie le jugement porté. Notons avant de donner des exemples que seul l'enseignant peut déterminer le seuil de performance ou délimiter les balises qui précisent son jugement. Seul l'enseignant peut le faire puisque ce choix dépend de sa connaissance des élèves, de ce qu'il peut raisonnablement attendre d'eux et de sa connaissance de la tâche qu'il leur a proposée. Les exemples que nous donnons ici ne doivent servir qu'à illustrer les concepts de seuil de performance et de balises et aucunement à les délimiter pour l'ensemble des classes du Québec.

Exemples

En 1re année, dans la situation *Je suis ton nouvel ami*, on pourrait juger qu'un élève lit efficacement compte tenu de son intention de lecture s'il y a de 5 à 8 réponses entièrement réussies ou de 9 à 14 éléments d'information lus correctement. Si on veut porter un jugement plus nuancé, on pourra établir que:

- s'il a 7 ou 8 réponses complètes ou de 12 à 14 éléments d'information, il lit facilement,

- s'il a 5 ou 6 réponses complètes ou de 9 à 11 éléments d'information, il lit assez bien,

- s'il a 2, 3 ou 4 réponses complètes ou de 4 à 8 éléments d'information, il lit difficilement,

- s'il a 0 ou 1 réponse complète ou de 0 à 4 éléments d'information, il lit très difficilement ou pas du tout.

En 2e année, dans la situation *Un bon tour à mes parents*, on pourrait juger qu'un élève lit efficacement compte tenu de son intention de lecture s'il a 4, 5 ou 6 réponses entièrement correctes ou de 9 à 13 éléments d'information lus correctement. Si on veut porter un jugement plus nuancé, on pourra établir que:

- s'il a réussi complètement 5 ou 6 réponses ou lu de 10 à 12 éléments d'information, il lit facilement,

- s'il a réussi complètement 4 réponses ou lu de 7 à 9 éléments d'information, il lit assez bien,

- s'il a réussi complètement 2 ou 3 réponses ou lu de 4 à 6 éléments d'information, il lit difficilement,

- s'il a réussi complètement une seule réponse ou s'il n'en a réussi aucune ou lu de 0 à 3 éléments d'information, il lit très difficilement ou pas du tout.

Il est évident que le jugement ainsi porté ne s'applique qu'à la situation d'évaluation dans laquelle l'élève a manifesté son habileté. Pour porter un jugement plus sûr, l'enseignant devra considérer la maîtrise de l'habileté dans plus d'une situation.

Nous décrirons un peu plus loin une feuille de route sur laquelle l'enseignant peut consigner le jugement qu'il porte dans les situations qu'il observe.

Analyse approfondie des informations

Le deuxième temps de l'analyse des réponses est le plus important si on veut porter un jugement plus précis qui renseigne davantage sur la qualité de l'habileté à lire ou sur la manière de lire des élèves. Dans ce deuxième temps, on procède à une analyse plus raffinée des réponses et on établit des liens avec les informations recueillies par l'observation des comportements des élèves. Il s'agit alors d'identifier les erreurs, de déterminer de quelle nature elles sont et de chercher ce qu'elles révèlent des stratégies des lecteurs.

Lorsqu'on a identifié le nombre d'éléments d'informations lus correctement, on a du même coup repéré quels mots ou quelles expressions l'élève n'a pas lus correctement. L'analyse consiste à identifier à laquelle des catégories suivantes appartient chacun des mots lus de façon erronée:

- mot appris ou lu fréquemment en classe,
- mot nouveau constitué de syllabes ou de groupes de lettres déjà travaillés en classe,
- mot nouveau constitué de syllabes ou de groupes de lettres lus pour la première fois.

On compte ensuite le nombre d'erreurs dans chaque catégorie afin de pouvoir ensuite leur donner un sens.

Si par exemple un élève fait plusieurs erreurs et que ses erreurs portent sur des mots nouveaux, on peut présumer que cet élève sait reconnaître des mots déjà appris mais éprouve de la difficulté à utiliser sa connaissance du système grapho-phonétique pour lire des mots nouveaux. Par contre, un autre élève réussit assez bien à faire ce qui est écrit dans la première partie du texte mais ne réussit pas à faire les actions décrites dans la dernière moitié, on peut penser qu'il lit très lentement, qu'il ne reconnaît pas les mots déjà appris et qu'il doit les lire par découpage graphique comme les mots nouveaux. Sa lecture semble exacte mais trop lente pour être efficace.

Pour que l'interprétation en soit fiable et qu'éventuellement, le jugement soit sûr, le nombre de faits observés doit être assez grand. Aux données recueillies par l'analyse des réponses, on devra ajouter les données recueillies au cours de la situation d'évaluation. Et mieux vaut réunir les données fournies par deux ou trois situations que de se fier à une seule situation. Voici deux exemples qui illustrent comment on peut réunir des informations pour leur donner un sens.

Hugo, 1re année a fait trois erreurs:

- il a placé des cheveux bruns et longs,
- il a placé des oreilles longues sans bosse,
- il a placé le drapeau à côté du bonhomme.

Les mots et expressions sur lesquels ont porté ses erreurs sont "courts" et "bosse" qui n'ont pas été travaillés en classe. Pourtant, il connaît "tiens", "dans" et "main" de la dernière phrase. L'observation de l'enseignant au cours de la situation révèle que cet élève a commencé par découper toutes les rangées d'éléments puis, il cherchait dans le texte l'information qui avait trait à chaque rangée. Il a donc découpé et collé les éléments quant au drapeau, l'information était contenue dans deux phrases; il n'en a lu qu'une. De plus, les notes de l'enseignant révèlent que souvent Hugo tente de deviner ce qui est écrit en se fiant au contexte.

De ces observations on peut tirer qu'Hugo a de la facilité à trouver le sens d'une phrase par le contexte, qu'il sait aussi reconnaître les mots déjà appris et qu'il a une légère difficulté à utiliser sa connaissance du système grapho-phonétique pour trouver le sens d'un mot qu'il ne connaît pas et qu'il ne peut trouver par le contexte.

Catherine a réussi à exécuter trois actions: elle a placé des cheveux courts et bruns, des grandes lunettes rondes et de longs pantalons bruns. Pendant la situation, elle lisait en plaçant son doigt sous chaque mot; on pouvait voir que son rythme était lent. En classe, elle reconnaît les mots déjà appris qui sont affichés mais elle ne les reconnaît plus quand ils sont placés dans des contextes différents. Elle lit chaque mot lettre par lettre et poursuit sa lecture sans revenir en arrière quand elle n'a pas trouvé le sens d'un mot ou d'une partie de la phrase. De ces observations, on peut dégager que Catherine n'utilise que sa connaissance du système grapho-phonétique pour lire, elle ne se sert pas de sa connaissance des mots déjà appris et sa lecture est trop lente pour qu'elle puisse construire le sens des phrases et chercher dans le contexte les informations qui lui manquent.

Le travail d'analyse et d'interprétation peut être fait de manière plus ou moins approfondie selon le but qu'on poursuit dans cette situation d'évaluation. Si le but est de faire une synthèse à la fin d'une étape pour planifier

l'étape qui suit, il est nécessaire de faire une analyse approfondie de manière à porter un jugement nuancé et à prévoir des situations d'apprentissage qui aideront chaque élève à progresser. Il s'agit alors de chercher les indices qui renseignent sur:

- l'aisance avec laquelle chacun lit,
- l'efficacité de la stratégie utilisée,
- les connaissances qui manquent.

Il arrive rarement en première année qu'on puisse se satisfaire d'une analyse sommaire; cela peut arriver si, à la fin d'une série d'activités d'apprentissage on veut vérifier si les élèves peuvent lire un texte qui contient des mots travaillés en classe placés dans un autre contexte. L'enseignant pourrait alors vérifier uniquement si la proportion des élèves qui lit assez bien ce texte est suffisante pour qu'il puisse aborder des mots nouveaux. En général, en première année, surtout au début de l'apprentissage de la lecture et tout au long de l'année, auprès des élèves qui éprouvent des difficultés plus sérieuses, l'analyse et l'interprétation des réponses accompagnées d'une observation systématique permettront de mieux cerner comment chaque élève apprend à lire et d'intervenir plus tôt et plus judicieusement.

2.3.2 De 3^{e} à 6^{e} année

Habituellement, l'enseignant qui prépare une situation d'évaluation prévoit au moment de l'élaboration les réponses qu'il jugera acceptable; il peut arriver cependant qu'il soit obligé d'ajuster ou de préciser ses attentes au moment d'examiner les réponses des élèves. Après avoir déterminé le nombre et la nature des réponses attendues, on compte pour chaque élève le nombre de réponses correctes. C'est à cette étape que, si on doit déterminer le degré de maîtrise de l'habileté à lire à des fins d'évaluation formative d'étape, on établit un seuil de performance ou des balises qui servent de référence pour comprendre les résultats. Puis, si on veut informer de manière plus précise et intervenir adéquatement auprès des élèves, on procède à une analyse plus détaillée des réponses.

La tâche est une production demandée à l'élève; elle comporte un certain nombre de réponses ou d'informations que celui-ci doit écrire ou dire oralement, ou d'actions qu'il doit faire. L'élève tire ces informations du texte à lire en réponse aux exigences de la tâche.

Exemples

Dans *La bibliothèque de Biblioville* (3e année), la tâche consiste à répondre à des abonnés comme si l'élève était bibliothécaire; les réponses qu'il fournit aux questions de chaque abonné résultent de sa capacité de chercher le règlement qui convient et de l'appliquer à la question posée. La première réponse du bibliothécaire à Stéphane doit contenir l'information suivante:

- tu dois payer 1 cent x 5 jours x 4 livres: 20 cents
  ou tu dois payer 20 cents.

Dans les instruments *Le long voyage d'une pomme* et *Le système digestif*, les réponses devraient être le nom de chacun des organes illustré dans le schéma et une ou des information(s) disant à quoi sert chaque organe dans le processus de la digestion.

Dans *L'économie d'énergie*, les réponses sont d'une part les informations données par le lecteur qui démontrent aux Lalumière et aux Dupont combien ils ont gaspillé et d'autre part, les conseils qu'il leur donne qui doivent être directement reliés aux situations décrites. Dans *Le voyage en Gaspésie*, les réponses sont le nom des endroits et la raison qui en justifie la visite pour quelqu'un qui veut observer comment l'eau est une ressource pour l'homme dans cette région.

La première opération consiste à identifier les réponses jugées acceptables pour chacun des élèves. C'est ce qu'on fait habituellement quand on "corrige" les travaux des élèves.

Dégager un premier jugement global

L'enseignant peut dès cette étape porter un premier jugement global à partir des informations relevées. Il doit avant de porter ce jugement établir soit un seuil de performance, soit des balises ou des points de repère qui lui permettront de décrire la qualité des apprentissages ou le degré de maîtrise de l'habileté à lire. Le seuil de performance est une limite,

un nombre déterminé de réponses, à partir duquel et au-delà duquel on estime que l'habileté est maîtrisée d'une manière satisfaisante, en deça duquel on estime que l'habileté n'est pas maîtrisée de manière satisfaisante. Quand on veut décrire de manière plus raffinée le degré de maîtrise de l'habileté, on utilise des balises ou des points de repère qui servent à délimiter le nombre de réponses correctes qui justifient le jugement porté.

Seul l'enseignant peut établir le seuil de performance ou les balises qui appuient son jugement puisque lui seul connaît la difficulté de la situation de lecture et ce qu'il peut raisonnablement attendre de ses élèves.

Exemple

Dans *La bibliothèque de Biblioville* (3^{e} année), l'élève doit donner 6 réponses qui contiennent au total 10 informations:

- à Stéphane:	1.	payer 20 cents
	2.	oui ou non
	3.	oui, personne n'a demandé le livre non, un autre a demandé le livre
	4.	montre-moi ta carte
- à Josée:	5.	tu dois t'inscrire
	6.	tu dois payer 2,00 $
	7.	seulement 5 livres
	8.	pour 2 semaines
- à Marie-Lise:	9.	tu dois payer le livre
	10.	tu dois laisser ta carte ici.

Le seuil de performance pourrait être par exemple de 6 réponses correctes. Des élèves qui ont fourni 6 réponses correctes ou plus, on peut dire qu'ils maîtrisent l'habileté à lire de manière satisfaisante dans cette situation et de ceux qui ont fourni moins de 6 bonnes réponses, qu'ils ne maîtrisent pas l'habileté de façon satisfaisante. On peut aussi formuler un jugement plus nuancé.

- si un élève a fourni 8, 9 ou 10 informations correctes, on peut dire qu'il lit facilement,

- si un élève a fourni 6 ou 7 informations correctes, on peut dire qu'il lit assez bien,

- si un élève a fourni 3, 4, ou 5 informations correctes, on peut dire qu'il lit difficilement,

- si un élève a fourni 0, 1 ou 2 informations correctes, on peut dire qu'il ne lit pas efficacement ou très difficilement.

Nous indiquerons dans chacun des instruments dont la démarche est décrite de façon détaillée la manière d'établir le seuil de performance ou les balises qui permettent de fonder un jugement.

Il est évident que le jugement ainsi porté ne vaut que dans la situation d'évaluation au cours de laquelle l'élève a manifesté son habileté à lire. Pour porter un jugement plus sûr, l'enseignant devra se baser sur plus d'une situation.

Nous décrirons un peu plus loin une feuille de route sur laquelle l'enseignant peut consigner le jugement qu'il porte dans les situations qu'il observe.

Analyse approfondie des informations

Le deuxième temps de l'analyse des réponses permet de porter un jugement plus nuancé et de décrire avec plus de précision la qualité de lecture et la stratégie utilisée par le lecteur. Dans ce deuxième temps, on procède à une analyse détaillée des réponses et on établit des liens avec les faits observés au cours de la situation. Il s'agit alors d'identifier les erreurs, de déterminer de quelle nature elles sont et de chercher ce qu'elles révèlent de la stratégie des lecteurs.

Après avoir repéré les informations non fournies ou fournies de façon insatisfaisante, l'analyse consiste à expliquer les erreurs.

On peut considérer un certain nombre d'opérations mentales que doit effectuer le lecteur pour dégager l'information qu'il cherche; l'élève qui ne trouve pas une information désirée n'a pas pu faire le lien entre ce qu'il cherche et ce qui est écrit dans le texte qui a trait à ce qu'il cherche. Ces opérations peuvent se résumer à cinq; nous les définissons ici en puisant dans l'instrument *Un voyage en Gaspésie* (6^{e} année), la plupart des exemples qui illustrent ces définitions.

Le repérage

La première opération et la plus simple est de *repérer* dans le texte les mots et expressions qui réfèrent explicitement à l'information cherchée. Par exemple, le lecteur qui cherche des lieux où l'eau est une ressource et qui lit le passage suivant: "De l'Anse-Pleureuse à Rivière-au-Renard vous aurez la chance de vous familiariser avec la vie des pêcheurs d'aujourd'hui, leur travail en mer et dans les usines de transformation du poisson. Vous verrez les différentes espèces de poissons pêchés et traités dans la région". Les mots: "vie de pêcheurs", "travail en mer" et "usines de transformation du poisson" lui indiquent que cet endroit est à retenir.

La sélection

Quand le lecteur peut trouver des mots et des expressions qui réfèrent explicitement à ce qu'il cherche mais que ces mots et expressions se trouvent parmi d'autres mots et expressions qui n'ont pas trait à ce qu'il cherche, il doit *sélectionner;* il doit distinguer parmi les informations données celles dont il a besoin de celles qui ne sont pas pertinentes pour lui compte tenu de son intention. C'est le cas quand il lit le passage sur Métis-sur-Mer: "En vous dirigeant vers Matane, vous trouverez un centre de villégiature exceptionnel, Métis-sur-Mer avec ses plages de sable fin. Il vaut la peine de s'y arrêter et de prendre le temps de visiter le parc Métis où sont aménagés des jardins de fleurs de style anglais". Il repère les mots "place de sable fin" et les relie à ce qu'il cherche et ne retient pas les mots "jardins de fleurs de style anglais" par exemple qui n'ont pas trait à l'eau comme ressource pour l'homme.

Le regroupement

Il arrive parfois que le lecteur doive repérer des informations dispersées à plus d'un endroit dans le texte pour remplir une partie de la tâche.

Après avoir repéré ces informations, il doit établir un lien entre elles, les *regrouper* pour éventuellement les réunir tout simplement, les comparer, les confronter ou les juger. Pour illustrer cette opération, prenons un exemple dans *Le long voyage d'une pomme* (4e année): "Le foie fabrique de la bile et l'envoie dans une petite poche qu'on appelle vésicule biliaire. (...) Le foie est donc un organe très important à cause de la bile qu'il produit il joue aussi un rôle dont nous parlerons plus loin. (...)

"Le foie va chercher dans l'intestin grêle les valeurs nutritives de ta pomme, comme les sucres et les vitamines". Les mots et expressions qui renseignent sur l'utilité du foie sont situés dans deux paragraphes différents; l'élève doit donc les repérer à ces deux endroits pour les regrouper ensuite.

L'inférence

Certaines informations ne sont pas données explicitement dans le texte. Le lecteur doit, pour les reconnaître, faire appel à des connaissances qu'il a déjà ou à des informations qui sont déjà données explicitement dans le texte. Il doit *inférer*. Certaines inférences sont faciles à faire pour un lecteur donné parce qu'elles font appel à des connaissances qu'il possède et auxquelles il peut accéder facilement. D'autres inférences sont plus difficiles pour un même lecteur parce qu'il possède l'information mais n'établit pas le lien entre cette information qu'il possède et ce qui est dit dans le texte.

Enfin, il est des inférences qu'un lecteur ne peut pas faire parce qu'il n'a pas la connaissance nécessaire sur laquelle s'appuie l'information donnée dans le texte. Par exemple, dans le passage: "Plus haut, le long de la rivière, les scieries ancestrales de Sainte-Florence et Lac-au-Saumon reçoivent le bois coupé par les travailleurs de la forêt très nombreux dans cette région encore sauvage", pour relever l'information, le lecteur doit savoir que l'eau sert au transport du bois vers les scieries. Un lecteur peut posséder cette connaissance et ne pas y référer en lisant ce passage alors qu'un autre n'y référera pas parce qu'il ne possède pas cette connaissance.

Le jugement

Il arrive que l'intention de lecture de l'élève l'incite à juger ce qu'il lit soit pour distinguer un fait d'une opinion ou d'un sentiment, soit pour distinguer le réel de l'imaginaire ou du fictif. C'est ce qui est demandé à l'élève dans la situation *La grand-mère de Pierrot*, où il doit relever les mots et expressions qui renseignent sur les sentiments de la grand-mère et les distinguer de ceux qui renseignent sur la réalité qu'elle écrit. La lecture de textes à caractère expressif exige ce type d'opération puisque le lecteur doit relever les mots qui réfèrent à des sentiments et à des opinions, la lecture de textes informatifs peut aussi exiger du lecteur qu'il discrimine entre ce qui est une information et ce qui est l'opinion de l'auteur ou entre ce qui est vrai et fondé et ce qui ne l'est pas.

Donc, quand on évalue l'habileté à lire d'un élève, on décrit sa manière de dégager l'information d'un texte en observant s'il fait les opérations nécessaires, quand il peut les faire et quand il ne peut pas, à propos de quelles informations et compte tenu de la manière dont elles sont formulées. C'est pourquoi il est nécessaire de bien connaître le texte pour décrire comment le lecteur interagit avec lui. Après avoir ainsi décrit la stratégie du lecteur, on peut porter un jugement sur son efficacité: le lecteur lit-il avec une aisance suffisante pour tirer du texte les informations dont il a besoin compte tenu de son intention de lecture.

Il n'est pas nécessaire de faire une analyse approfondie chaque fois qu'on évalue l'habileté à lire. Si par exemple on veut faire un bilan rapide et qu'on s'aperçoit que la majorité des élèves ont réalisé la tâche dans une proportion jugée satisfaisante, il n'est pas nécessaire de faire une analyse approfondie. Si par contre, l'enseignant propose une situation plus complexe ou veut faire une synthèse avant de proposer des situations plus complexes, il devra procéder à un examen plus approfondi pour mieux cerner les difficultés des élèves et leur apporter une aide plus adéquate.

3. L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

Évaluer l'habileté à écrire c'est *observer* dans quelle mesure des élèves peuvent rédiger un texte:

- qui est compréhensible par le lecteur auquel il est destiné,
- qui convient au projet de communication et,
- qui est conforme aux exigences du code écrit;

c'est ensuite *porter un jugement* sur la qualité de ce texte qui est une manifestation de l'habileté des élèves à communiquer par écrit *en vue soit de communiquer* les résultats, *soit de planifier des interventions* qui assurent le développement des apprentissages.

Nous décrirons dans ce chapitre une démarche qui permet d'évaluer l'habileté à communiquer par écrit en considérant la situation d'évaluation, les critères qui permettent d'observer le texte produit par les élèves et la manière de porter un jugement éclairé sur l'habileté à communiquer par écrit.

3.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION

L'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit ne peut se faire qu'en engageant les élèves dans un projet signifiant. Nous décrirons d'abord brièvement les caractéristiques d'une situation d'évaluation et la manière de l'organiser en classe.

3.1.1 Les caractéristiques de la situation de communication écrite

Deux ensembles de conditions sont nécessaires pour qu'une situation de communication écrite soit signifiante.

En premier lieu, la situation doit réunir les conditions dans lesquelles normalement on écrit, soit:

- *une intention* ou une raison qui justifie le fait d'écrire: ça peut être de communiquer des informations, convaincre, exprimer son point de vue ou ses sentiments ou faire partager le fruit de son imagination;

- *un thème* ou un sujet à propos duquel on écrit;

- *un interlocuteur:* il s'agit d'un ou de plusieurs lecteurs avec qui on veut communiquer et à qui on destine le texte;

- *un contexte* dans lequel se situe le projet de communication; il peut s'agir d'un événement comme une invitation qu'on a reçue, une fête, un sondage, etc.

Dans l'exemple qui suit, il y a place pour deux projets de communication écrite. Des élèves de deuxième année font une recherche en sciences humaines et veulent obtenir des informations sur l'histoire de leur école. Ils écrivent aux élèves de cinquième année pour leur faire part de leurs besoins.

Le projet des élèves de deuxième année comporte les composantes suivantes:

- *une double intention:* demander l'aide des élèves de cinquième année et leur faire connaître leurs besoins d'informations;

- *un thème:* l'histoire de l'école qu'ils fréquentent;

- *un interlocuteur:* l'ensemble des élèves de cinquième ou un élève en particulier;

- *un contexte:* un projet de recherche en sciences humaines. Le projet des élèves de cinquième année comporte les composantes suivantes:

  une intention: fournir les informations demandées;

  un thème: l'histoire de leur école;

  un interlocuteur: l'ensemble des élèves de deuxième année ou un élève en particulier; cet interlocuteur peut lire un texte simple et a besoin d'exemples et d'illustrations pour se représenter des événements passés;

  un contexte: les élèves de cinquième enverront d'abord le ou les texte(s) et, si cela est nécessaire, fourniront des informations complémentaires lors d'un échange oral.

L'intention, le thème, l'interlocuteur et le contexte sont les données de départ de quiconque veut rédiger un texte. Celui qui écrit spontanément explicite ces données pour lui-même avant d'entreprendre son travail de rédaction. Il arrive qu'en classe le projet ne naisse pas d'un besoin exprimé par les élèves; dans ce cas, le projet doit être amené et les élèves doivent en connaître les données de départ si on veut qu'ils s'engagent et qu'ils manifestent réellement leur habileté à écrire.

En deuxième lieu, pour qu'une situation soit signifiante, elle doit mobiliser l'intérêt et le potentiel de l'élève

La situation doit être motivante; pour cela, dans toute la mesure du possible, elle doit être réelle. L'expérience montre que la qualité des textes est nettement supérieure tant du point de vue des informations qu'ils contiennent que du point de vue orthographique, quand la situation est réelle, quand il est prévu que les textes parviendront réellement aux lecteurs à qui ils sont destinés.

Une situation est motivante si l'interlocuteur à qui est destiné le texte est identifié, si le thème fait partie des sujets qui intéressent les élèves, si le projet s'inscrit dans un contexte global qui lui donne un sens, s'il répond à un besoin de ceux qui écrivent ou à une demande des lecteurs.

Il est donc important d'engager les élèves dans un projet qui mobilisera leur affectivité et les incitera à utiliser toutes les connaissances qu'ils possèdent si on veut savoir de quoi ils sont réellement capables.

3.1.2 Comment organiser une situation d'évaluation

D'une part, l'évaluation formative s'inscrit dans le processus d'apprentissage et d'autre part, la situation d'évaluation doit en premier lieu profiter aux élèves; pour ces raisons, celle-ci doit comporter les mêmes étapes qu'une situation d'apprentissage. Sur cette démarche se greffent des activités, faites soit par l'enseignant soit par les élèves, qui visent particulièrement à recueillir des informations. Rappelons brièvement les étapes d'une situation de communication écrite:

1. la mise en situation
2. la rédaction du texte
3. l'objectivation
4. la correction et la rédaction finale

Nous décrirons ce processus en mettant en parallèle les étapes de la situation d'écriture et les activités de mesure que peuvent réaliser l'enseignant et les élèves.

LA DÉMARCHE DE LA SITUATION DE COMMUNICATION ÉCRITE	LES ACTIVITÉS DE MESURE
La mise en situation: l'enseignant propose un projet de communication écrite. - il explicite avec les élèves les composantes du projet: thème, intention, interlocuteur, contexte; - il s'assure que tous les élèves connaissent et comprennent ces composantes; - il crée des conditions qui motivent les élèves; - il explore avec eux le projet de manière à créer de l'anticipation.	L'enseignant observe les commentaires et les réactions des élèves et note ses observations: - les élèves sont-ils motivés par le projet? - les élèves en comprennent-ils les composantes? - y a-t-il des élèves qui semblent ne pas avoir une connaissance du sujet proposé? de l'interlocuteur? Ces observations l'aideront à interpréter les résultats et à nuancer son jugement.
La rédaction du texte et l'objectivation Selon le but qu'il poursuit, l'enseignant peut demander aux élèves soit de rédiger un texte qu'ils jugent satisfaisant et prêt à être envoyé aux interlocuteurs, soit de rédiger un texte sur lequel ils travailleront ensuite (une copie de travail ou un premier jet)	Au cours de la rédaction, l'enseignant peut observer: - la manière de travailler des élèves: font-ils une liste des informations à donner? font-ils un plan? ont-ils recours à des ressources (dictionnaire, cahier d'orthographe, livres, affiches, etc)? font-ils un brouillon? - les difficultés particulières rencontrées par plusieurs ou quelques élèves à partir des

commentaires qu'ils font et des questions qu'ils posent.

Dans le premier cas, si l'enseignant demande aux élèves de rédiger un texte qu'ils jugent définitif, il les informe de cette attente;

lorsque plusieurs élèves ont achevé leur rédaction, il peut leur suggérer:

- de se relire pour vérifier si leur texte leur semble convenir au projet de communication et s'il leur paraît compréhensible
- de relire à nouveau leur texte en centrant leur attention cette fois sur l'orthographe et la ponctuation;
- il peut donner cette consigne d'une manière générale ou
- spécifier sur quels éléments il veut attirer leur attention (ex: finales des verbes, mots d'orthographe d'usage appris)

Il laisse ensuite aux élèves le temps de transcrire leur texte s'ils le jugent nécessaire.

Il peut observer la capacité des élèves de se relire et de modifier leur texte s'ils le jugent nécessaire;
- de voir leurs erreurs d'orthographe et de ponctuation et de les corriger convenablement;
- de déceler leurs erreurs d'un type en particulier dans l'ensemble du texte et de les corriger convenablement.

L'enseignant recueille les textes et les analyse selon un ou plusieurs des critères qui seront décrits plus loin.

Il fait ensuite objectiver en s'appuyant sur les informations qu'il a recueillies en analysant les textes,

il suggère aux élèves de modifier leur texte pour le rendre plus compréhensible, mieux adapté au projet ou plus conforme aux exigences de l'orthographe et de la syntaxe.

Il prévoit la manière dont les textes parviendront aux destinataires.

Dans le deuxième cas, si l'enseignant suggère aux élèves de faire un texte qui est une copie de travail

- il peut faire objectiver immédiatement après la rédaction,

L'enseignant recueille alors des informations en s'appuyant sur ce que les élèves constatent en objectivant et en examinant les textes avec eux;

- il peut aussi recueillir les textes immédiatement après la rédaction et faire plus tard l'objectivation en s'appuyant sur les informations recueillies au cours de l'analyse,
- il propose aux élèves de faire les modifications qu'ils jugent nécessaire;

l'enseignant examine alors les textes selon un ou plusieurs des critères qui seront décrits plus loin.

- dans un deuxième temps, il propose aux élèves de vérifier l'orthographe et la ponctuation de leur texte:

L'enseignant peut alors observer la capacité des élèves:

  - soit en donnant une consigne générale;
  - de repérer des erreurs de différents types dans un texte et de les corriger convenablement;
  - soit en attirant leur attention sur un élément particulier;
  - de corriger un type d'erreur en particulier à partir d'une consigne;
  - soit en indiquant explicitement les erreurs à chaque élève.
  - d'observer si l'élève a les connaissances suffisantes pour corriger ses erreurs.

Enfin, l'enseignant demande aux élèves de transcrire leur texte après en avoir corrigé les erreurs (s'il reste des erreurs sur lesquelles l'enseignant n'a pas attiré l'attention des élèves, il peut les corriger lui-même) et assure l'envoi du texte aux destinataires.

Le choix de l'une ou l'autre démarche dépend du but que poursuit celui qui évalue. Lorsque le but de l'évaluation pédagogique est de voir quel est le degré de maîtrise et d'autonomie atteint par les élèves engagés dans un projet de communication écrite, la première démarche est préférable puisqu'elle minimise les interventions de l'enseignant. Par contre, si le but est d'observer les stratégies du scripteur, sa perception du projet et sa capacité d'objectiver son texte et de le modifier, la deuxième démarche est alors préférable puisqu'elle permet de recueillir des informations sur la manière dont les élèves apprennent; cette deuxième démarche a le mérite d'accompagner de plus près le processus d'apprentissage et d'impliquer davantage les élèves dans le processus d'évaluation pédagogique.

Quelle que soit la démarche choisie, la mesure doit s'appuyer sur un certain nombre de critères qui permettent de cerner avec précision la qualité des textes tant du point de vue des informations qu'ils contiennent que des points de vue orthographique et syntaxique.

3.2 LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Deux ensembles de critères permettent d'évaluer l'habileté des élèves à communiquer par écrit; le premier ensemble permet de recueillir des informations sur l'habileté à rédiger un texte dans un projet déterminé de communication écrite. Il s'agit d'analyser les textes produits selon cinq critères et de dégager de cette analyse des données qui renseignent sur la capacité de l'élève de communiquer par écrit. Ces critères servent à recueillir des informations qui permettront, au moment de porter un jugement, de répondre à deux questions: l'élève peut-il rédiger un texte compréhensible c'est-à-dire que peut lire aisément celui à qui il est destiné et peut-il rédiger un texte qui respecte les exigences de la situation de communication?

Le second ensemble de critères permet de recueillir des informations sur la maîtrise du code orthographique (orthographe d'usage et grammaticale) et syntaxique (structure des phrases et ponctuation). Il s'agit d'observer dans quelle mesure l'élève utilise ses connaissances du code en situation de communication écrite.

L'analyse des textes d'élèves selon ces deux ensembles de critères est un processus long qui mérite d'être fait à quelques reprises dans l'année si on veut faire des interventions qui aideront les élèves à développer leur habileté à communiquer.

Pour faciliter le processus d'analyse de la qualité du texte, nous proposons deux manières de l'effectuer: une première manière plus globale qui consiste à appliquer au texte un certain nombre de questions auxquelles on peut répondre d'une manière qualitative. La deuxième manière est plus détaillée et donc plus précise: elle consiste à observer pour chaque critère des indices plus sûrs et de recueillir ainsi des informations avec plus de raffinement et de certitude sur la qualité du texte produit.

Il n'est pas toujours nécessaire de mesurer la qualité du texte selon l'ensemble de ces critères; une telle démarche est nécessaire surtout quand on veut faire un bilan. Dans les autres cas, quand on veut planifier de nouvelles situations d'apprentissage, on peut observer les textes selon un ou quelques-uns des critères proposés.

Quant à l'ensemble des critères qui visent à mesurer l'habileté à écrire selon les exigences du code orthographique et syntaxique, la même remarque s'impose. Il est nécessaire occasionnellement d'observer les textes d'une manière exhaustive; cependant, le plus souvent, on pourra faire une observation partielle.

3.2.1 Les critères qui permettent de recueillir des informations sur l'habileté à rédiger un texte dans un projet de communication écrite

Nous énumérons d'abord les questions qui permettent d'observer globalement la qualité du texte. Nous donnerons ensuite quelques explications qui visent à clarifier chaque critère et nous exposerons alors les indices qui permettent de recueillir des informations plus précises et de porter un jugement.

Critères qui visent à répondre à la question: le texte est-il compréhensible?

1er critère: l'organisation du texte:

- Peut-on déceler une structure, une organisation des informations dans le texte?

2e critère: les liens entre les informations:

- Quand cela est nécessaire, le scripteur a-t-il utilisé des mots qui indiquent un lien entre les informations?
- Les mots utilisés sont-ils ceux qui conviennent?

3e critère: les référents:

- Quand il utilise des mots qui réfèrent à des personnes, des objets ou des concepts tels les pronoms, les déterminants et les indices de temps et de lieu, le scripteur a-t-il identifié à quels personnes, objets ou concepts réfèrent ces mots?

Critères qui visent à répondre à la question: le texte est-il pertinent au projet de communication?

4e critère: la richesse des informations:

- Le texte est-il suffisamment riche pour permettre une bonne représentation du sujet traité?
- Les mots utilisés sont-ils ceux qui conviennent?

5e critère: la pertinence des informations:

Les informations données dans le texte sont-elles en rapport avec l'intention, les caractéristiques de l'interlocuteur et le contexte dans lequel s'inscrit le projet de communication? (réf. p. 56).

Nous reprenons maintenant chaque critère pour l'expliciter davantage, pour indiquer une manière d'en faire une appréciation globale, pour fournir des indices qui rendent la mesure plus précise et pour indiquer une manière de porter un jugement.

→ Les critères qui visent à répondre à la question: le texte est-il compréhensible?

1er critère: l'organisation du texte:

Il s'agit ici d'observer si le texte est construit comme un ensemble structuré d'informations ou si, au contraire, les informations sont éparpillées. On dit d'un texte qu'il est bien structuré quand le sujet traité est partagé en un certain nombre de thèmes secondaires et quand les informations sont regroupées selon leur rapport avec les thèmes secondaires. Si le texte traite d'une suite d'événements, chaque thème secondaire sera une partie de cette suite et les informations particulières seront regroupées selon un ordre chronologique à l'intérieur de chaque partie de la séquence. S'il s'agit d'informer quelqu'un sur les effets de l'hiver sur nos habitudes de vie, les thèmes secondaires pourront être par exemple, les effets de l'hiver sur nos habitations, nos vêtements, nos modes de transport, nos loisirs; les informations données seront regroupées sous chacune de ces rubriques.

Notons qu'il ne s'agit pas ici de considérer le nombre d'informations ni le nombre de thèmes secondaires ni la manière dont les divisions sont indiquées (paragraphes et liens entre les différentes parties).

En première et deuxième année, les thèmes traités par les élèves sont très peu élaborés et habituellement l'organisation est simple et assez bien réussie. À partir de la troisième année, les élèves ont plus de connaissances du sujet traité et leur capacité d'écrire est plus grande; il devient dès lors important de faire une évaluation régulière de leur capacité d'organiser les informations dans les textes.

Appréciation globale:

1. le texte est bien organisé
2. quelques informations sont éparpillées
3. l'ensemble des informations sont éparpillées
4. les informations sont éparpillées et n'ont pas de rapport de sens avec le thème

Indices, mesure et évaluation

1er indice: le sujet est partagé en thèmes secondaires et chaque thème secondaire est-il relié par le sens au sujet traité?

1. tous les thèmes secondaires ont un lien de sens avec le thème principal;
2. quelques thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal;
3. la plupart des thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal.

2e indice: les informations sont-elles regroupées selon le lien de sens qu'elles ont avec le thème secondaire où elles se trouvent?

1. toutes les informations ont un lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent;
2. quelques informations sont éparpillées et n'ont pas de liens de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent;
3. plusieurs informations ne sont pas reliées par le sens au thème secondaire où elles se trouvent tout en ayant un lien de sens avec le thème principal;
4. la plupart des informations ne sont reliées ni au thème secondaire ni au thème principal.

2e critère: les liens entre les informations

Un texte est constitué de mots qui représentent des personnes, des objets, des actions et des concepts d'une part et de mots qui servent à montrer les liens que le scripteur établit entre ceux-ci. Le fait de placer deux informations l'une à la suite de l'autre indique que le scripteur établit un lien entre elles;

cependant, ce lien établi par le scripteur n'est pas toujours perçu par le lecteur; il arrive qu'il le soit quand le lecteur a de la réalité traitée une expérience et des connaissances semblables à celles du scripteur. Dans le cas contraire, pour que le lecteur perçoive le lien qu'il établit, le scripteur doit indiquer explicitement ce lien.

Examinons deux exemples:

- Un enfant écrit à son oncle pour le convaincre d'amener son chien quand il ira en vacances chez lui: "Je n'irai pas chez toi en vacances, tu ne veux pas que j'amène mon chien". L'oncle peut bien sûr inférer qu'il y a un lien entre ces deux informations mais s'agit-il d'une condition que pose l'enfant "je n'irai pas chez toi *si* tu ne veux pas que j'amène mon chien" ou d'une explication "je n'irai pas chez toi *parce que* tu ne veux pas que j'amène mon chien"?

- À un correspondant des pays chauds qui ne connaît pas nos hivers, un enfant écrit: "L'hiver il fait froid et il y a beaucoup de neige. Mon père a une auto mais il aimerait mieux avoir un camion l'hiver". Un lecteur qui connaît nos hivers arrive à inférer le lien entre ces deux phrases, ce que ne peut faire un lecteur qui ne connaît pas nos hivers et l'influence de la neige sur la conduite automobile.

Alors que dans le premier exemple il suffit d'ajouter un mot de relation pour préciser le lien entre les deux informations, dans le deuxième exemple, il faudrait insérer une information supplémentaire.

Il y a plusieurs procédés pour indiquer les liens entre les informations et ils se diversifient à mesure que se développe l'habileté à communiquer. Voici quelques lignes directrices qui permettent d'observer les procédés utilisés par les élèves tout au long du primaire.

Le premier procédé consiste à placer les mots en ordre dans la phrase et à utiliser des prépositions et des conjonctions pour indiquer les liens entre les mots. En 1re et 2e année, alors que l'élève commence à utiliser le code écrit pour communiquer, il peut être peu habile à ordonner les mots et à utiliser les prépositions et les conjonctions. Il arrive que des élèves écrivent des phrases comme "Le monsieur accident auto hôpital", omettant des liens "Le monsieur *a eu* un accident *d'*auto *et il est allé à* l'hôpital".

Un deuxième procédé consiste à répéter un mot dit précédemment; ce procédé est efficace mais peut alourdir le texte comme dans l'exemple qui suit "Un bon jour monsieur Croteau a décidé d'aller en hélicoptère. Monsieur Croteau a alors appelé à l'aéroport ..."; il est clair qu'il y a un lien entre les deux informations mais l'emploi du pronom "il" aurait allégé le texte. Il ne faudrait pas éliminer toutes les répétitions, certaines sont intentionnelles et visent un effet précis, d'autres sont efficaces surtout quand les deux mots sont éloignés l'un de l'autre.

Un troisième procédé consiste justement à utiliser un pronom pour établir un lien comme dans l'exemple suivant: "Les robots sont des ordinateurs *qui* peuvent répondre aux besoins des gens actifs". L'élève peu habile à écrire a tendance à répéter les mots et à mesure que son habileté se développe, il utilisera des pronoms; cette habileté peut se développer dès la première et la deuxième année.

Enfin, le procédé le plus connu pour établir des liens est l'utilisation de mots dits de relation tels *d'abord, ensuite, le lendemain*, etc, qui indiquent une relation de temps, *parce que, alors, donc*, etc., qui indiquent une relation de cause, *et, aussi, de même, de plus*, etc., qui signifient un ajout, une addition, *comme, par exemple*, qui servent à amener une illustration et *mais, cependant, par contre*, etc., qui servent à amener une opposition ou une nuance. Souvent, au moment où les élèves découvrent

ce procédé, ils ont tendance à en abuser, particulièrement du *et*. C'est un phénomène qu'on observe fréquemment en 2e et 3e année. Une autre difficulté reliée à l'utilisation de ce procédé est d'utiliser un mot qui ne marque pas adéquatement le lien que le scripteur veut établir comme dans l'exemple qui suit: "J'aimerais que la boîte soit colorée *mais* que vous écriviez des recettes qu'on peut faire avec les céréales"; le *et* convient ici mieux que le *mais* puisque le scripteur veut probablement relier deux souhaits et non opposer le deuxième au premier. C'est surtout à partir de la 3e année qu'on peut observer l'habileté des élèves à utiliser de tels mots et à les utiliser adéquatement.

En résumé:

- en 1re et 2e année, on peut observer la capacité d'ordonner les mots et d'utiliser les conjonctions et les prépositions qui conviennent à l'intérieur de la phrase;

- de 1re à 6e on peut observer si le fait de répéter un mot est utilisé efficacement ou si au contraire, il alourdit le texte;

- surtout en 1re, 2e et 3e, on peut observer si l'élève utilise des pronoms plutôt que de répéter un mot;

- surtout à partir de 3e année on peut observer si l'élève utilise des mots de relation quand c'est nécessaire et s'il les utilise adéquatement.

Appréciation globale:

L'élève utilise des procédés adéquats pour indiquer les liens qu'il établit entre des informations:

1. toujours
2. la plupart du temps
3. rarement
4. jamais

Indices, mesure et évaluation

	1 (toujours)	2 (la plupart du temps)	3 (rarement)	4 (jamais)
1. L'élève structure correctement ses phrases et utilise des prépositions et des conjonctions:				
2. L'élève utilise des pronoms pour indiquer un lien et évite ainsi une répétition gênante:				
3. L'élève utilise des mots de relation quand c'est nécessaire pour expliciter le lien qu'il établit:				
4 Les mots de relation qu'il utilise sont ceux reconnus par l'usage:				

3^{e} critère: les référents

Lorsqu'un scripteur rédige un texte, il renvoie le lecteur à des personnes, des objets ou des concepts et le lecteur, pour comprendre aisément le texte doit être en mesure d'identifier à qui ou à quoi réfère le scripteur. L'auteur d'une lettre qui emploie le *je* s'assure en signant sa lettre que le lecteur pourra savoir de qui lui vient le message; l'élève qui écrit à un autre "je te donnerai *le* camion rouge que tu voulais" lui signifie qu'il s'agit d'un camion déterminé et non de n'importe quel camion; l'élève qui écrit "nous partirons *demain*" s'assure en spécifiant le jour ou en mentionnant la date de son message de quel jour il s'agit sinon le lecteur n'est pas en mesure d'identifier à quel moment réfère le scripteur. Le scripteur qui développe son habileté à communiquer par écrit doit s'assurer qu'il fournit au lecteur toutes les informations nécessaires pour qu'il sache à qui ou à quoi il réfère.

Les mots qui servent précisément à référer le lecteur à des concepts sont les pronoms, les mots de temps et de lieu et les déterminants.

Dans l'exemple qui suit, nous examinerons comment un élève de 3e année fournit au lecteur de son message toutes les informations nécessaires pour que celui-ci puisse comprendre sans ambiguïté à qui et à quoi il réfère:

10 mars 1982

Cher Danyèle,

*Je t'*invite à venir avec *moi* faire *un* voyage sur *la* lune. *La ba on* s'amusera bien. *Nous* partirons *demain le 11 mars*. Si *tu* acceptes *je t'*achèterai *des* livres et *je te* donnerai *le* camion rouge que *tu* voulais. Réponds-*moi aujourd'hui*.

Alexandre Petit

Les pronoms: l'élève utilise le *je* et le *moi*; en regardant la signature, le lecteur sait qui est *je*. Il utilise aussi le *tu* en identifiant au début de son message à qui est destinée l'invitation. De même, les pronoms *on* et *nous* renvoient clairement le lecteur aux deux personnes qui feront le voyage, lui-même et Alexandre.

Les mots qui indiquent le lieu: là-bas renvoie au mot lune dit immédiatement avant.

Les mots qui indiquent le temps: demain: le lecteur sait, par la date en haut du message et parce que le scripteur l'a précisé (le 11 mars), quand aura lieu le voyage. De même, quand il écrit *aujourd'hui*, le lecteur sait qu'il doit répondre le jour même.

Les déterminants: un voyage: le lecteur ne sait pas encore de quel voyage il est question; l'emploi d'un article indéfini est alors justifié. Quand le scripteur parle du camion, il emploie un article défini, renvoyant ainsi son ami à un camion bien déterminé, celui qu'il voulait alors que quand il promet *des* livres, il lui signale qu'il n'a pas de livres déterminés à l'esprit.

Il arrive fréquemment que des élèves utilisent des pronoms, des indices de lieu et de temps et des déterminants sans informer suffisamment le lecteur ou en créant de l'ambiguïté. Dans l'exemple qui suit, l'élève a utilisé un possessif d'une façon ambiguë: "Stéphanie est revenue de la patinoire avec sa petite soeur et elle a rangé immédiatement ses patins"; s'agit-il de ses propres patins ou de ceux de sa petite soeur?

Appréciation globale:

Quand il utilise des pronoms, des indices de temps et de lieu et des déterminants, l'élève identifie clairement à qui et à quoi il réfère

1. toujours
2. la plupart du temps
3. rarement
4. jamais

Indices, mesure et évaluation

	1 (toujours)	2 (la plupart du temps)	3 (rarement)	4 (jamais)
L'élève donne l'information nécessaire pour que le lecteur identifie à qui et à quoi référer				
les pronoms				
les indices de temps et de lieu				
les déterminants				

→ Critères qui visent à répondre à la question: le texte est-il pertinent au projet de communication?

4e critère: la richesse des informations

Placé en situation de communiquer par écrit, l'élève choisit parmi toutes les informations qu'il possède sur un sujet, celles qui lui permettront le mieux d'atteindre son but compte tenu de l'interlocuteur à qui il s'adresse et du contexte dans lequel se situe la communication. Il s'agit ici d'observer dans quelle mesure l'élève a fait un choix judicieux des informations. Pour y arriver, l'enseignant doit avoir présentes à l'esprit les caractéristiques du projet de communication:

- *l'intention:* est-elle simple comme d'inventer un récit qui fait rire ou double: informer un correspondant des particularités d'une région et l'inciter à y passer une semaine de vacances.

- *le thème:* quel est-il? quels aspects de ce thème les élèves connaissent-ils? quels aspects les élèves peuvent-ils traiter dans cette situation?

- *l'interlocuteur:* qui est-il? de quelles informations a-t-il besoin? quel lien les élèves ont-ils avec lui?

- *le contexte:* quelle forme prendra le texte (article de journal, lettre, affiche, etc)? dans quelles conditions sera-t-il lu?

En se représentant les caractéristiques du projet de communication, l'enseignant identifie les attentes du lecteur visé. Par exemple, le lecteur qui reçoit une lettre d'invitation à visiter une exposition de travaux d'arts plastiques s'attend à ce que le scripteur:

- lui fasse une demande d'être présent,
- le renseigne sur ce qu'il verra,
- le renseigne sur le moment et le lieu.

Il peut aussi:

- lui promettre du plaisir ou même un prix,
- lui fournir des raisons de venir,
- exprimer son intérêt pour les travaux.

Il est important que l'enseignant se place dans la peau du lecteur visé pour identifier les attentes possibles. L'idéal, bien sûr est d'obtenir la réaction du véritable interlocuteur qui peut le mieux dire si le texte a atteint le but visé et pourquoi.

En ayant en tête les attentes de l'interlocuteur ou en observant la réaction de l'interlocuteur, l'enseignant peut apprécier globalement si le texte convient au projet de communication.

Des textes peuvent être compréhensibles et convenir au but visé mais ce qui les distingue, c'est la richesse des informations données. Certains élèves rédigent des textes originaux, évocateurs, émouvants, convaincants, précis alors que d'autres, tout en atteignant le but visé, produisent des textes mièvres, plutôt pauvres, peu convaincants, banals; l'information nécessaire y est, sans plus. Et il y a aussi des textes imprécis et insuffisants. Observer la richesse des informations, c'est se demander dans quelle mesure un texte dont le but est d'informer, renseigne celui qui le lira sur le sujet traité:

- un texte dont le but est de convaincre, fournit des arguments convaincants pour le lecteur,

- un texte dont le but est d'exprimer des sentiments, fait partager au lecteur les émotions ressenties,

- un texte dont le but est d'exprimer une opinion, traduit le point de vue du scripteur et informe sur les raisons qui le justifient,

- un texte poétique transporte le lecteur dans un monde imaginaire et captive son attention.

La richesse d'un texte dépend des connaissances que le scripteur possède sur le sujet traité (dans un texte informatif) et de sa capacité d'imaginer et de créer (dans un texte poétique). Pour évaluer la richesse d'un texte on peut observer:

- *la nature et la quantité des informations:* on observe alors le nombre de thèmes secondaires, le nombre d'informations pour chaque thème, leur nouveauté et leur pertinence;

- *l'exactitude des informations:* on observe ici si les informations sont précises et vraies ou plutôt vagues et erronées;

- *le choix des mots:* il s'agit d'observer si les mots renseignent adéquatement ou sont évocateurs, s'ils conviennent au sujet et à l'interlocuteur.

5e critère: la pertinence des informations

Il est possible de faire une analyse plus détaillée des textes quant à leur pertinence au projet de communication. Il existe des catégories très précises d'analyse qu'il serait long d'exposer dans ce guide. Nous référons le lecteur au document *Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit* dans lequel il trouvera toute l'information nécessaire pour faire une analyse approfondie et raffinée(1).

---

(1) Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1983.

Appréciation globale:

1. le texte est très riche
2. le texte fournit l'information suffisante
3. le texte omet certaines informations
4. le texte est pauvre: il manque plusieurs informations

Indices, mesure et évaluation

	1 très riche	2 suffisant	3 plutôt insuffisant	4 très pauvre
la quantité et la nature des informations				
l'exactitude des informations				
le choix des mots				

3.2.2 Les critères qui permettent de recueillir de l'information sur la maîtrise du code orthographique en situation de communication écrite

Il s'agit ici de vérifier si l'élève développe régulièrement son habileté à orthographier selon l'usage reconnu quand il est en situation de communication écrite. Nous n'aborderons pas directement dans ce guide la mesure des connaissances orthographiques en dehors des situations de communication puisque de nombreux instruments existent qui permettent de mesurer de manière satisfaisante. Ce qui nous semblait le plus important était de suggérer une manière d'observer dans quelle mesure les élèves utilisent leurs connaissances en orthographe d'usage et grammaticale quand ils rédigent un texte. Nous négligeons également dans les pages qui suivent la mesure de la syntaxe (structure des phrases et ponctuation) parce qu'elle se fait aisément au moment où on observe la capacité d'organiser les informations en appliquant le premier critère.

Pour observer dans quelle mesure les élèves développent leur habileté à orthographier, il faut se donner des critères. Voici trois critères qui peuvent s'appliquer tant à l'orthographe d'usage qu'aux différents éléments de l'orthographe grammaticale. Nous exposons d'abord ces critères, nous préciserons ensuite quand et comment l'enseignant peut les appliquer.

1er critère: l'acquisition de connaissances justes

Quand un mot ou une expression (orthographe d'usage), un fait grammatical ou un cas d'homophonie sont nouvellement enseignés, il faut un certain temps avant que la connaissance s'installe. Les activités d'apprentissage aident les élèves d'abord à développer cette connaissance puis à la consolider. À cette étape, ils formulent des hypothèses et tentent de trouver une règle qui leur permettra de savoir comment résoudre le problème d'orthographe qu'ils rencontrent en rédigeant leurs textes. L'enseignant observera alors dans quelle mesure l'élève développe une connaissance juste et s'il sait reconnaître les cas où ces connaissances s'appliquent. On ne peut s'attendre à cette étape à ce que les élèves utilisent leurs connaissances d'une manière régulière en situation de communication. On peut cependant observer dans les textes des élèves:

- s'ils appliquent parfois les connaissances qui sont en voie d'acquisition,
- s'ils les appliquent correctement,
- et quelles difficultés ils rencontrent.

Par exemple, un élève de 3e année qui commence à apprendre comment écrire la finale du verbe quand le sujet est *je*, peut réussir dans quelques cas et faire quelques erreurs (je die, je nourrie, etc). L'enseignant qui observe ce fait peut constater que cet élève est en bonne voie de développer cette connaissance et qu'il fait peut-être une généralisation erronée: les verbes qui se terminent par "i" prennent un "e" avec je. Elle peut alors intervenir en indiquant à cet élève les cas de réussite pour

qu'il puisse confirmer ses hypothèses et ses erreurs pour qu'il rectifie sa règle. Il note de plus que cet élève utilise sa connaissance dans un certain nombre de cas, nombre qu'elle juge satisfaisant (par exemple 2 cas sur 10) puisque cette connaissance est nouvellement enseignée et qu'elle est complexe.

2e critère: l'acquisition d'automatismes

À mesure que les connaissances se développent et que les élèves se sont donnés des moyens efficaces pour reconnaître les cas où elles s'appliquent, on peut s'attendre d'une part à ce qu'ils orthographient correctement les mots où s'appliquent ces connaissances et d'autre part, à ce qu'ils puissent corriger leurs erreurs quand on les leur signale. Ils sont alors en voie d'acquérir des automatismes. On est alors justifié d'observer:

- dans quelle proportion des cas ils appliquent une connaissance déterminée;
- et dans quelle mesure ils peuvent corriger les erreurs qu'on leur signale.

Par exemple, un élève de quatrième année écrit un texte dans lequel il utilise des verbes avec le sujet vous. L'enseignant observe dans combien de cas il a orthographié correctement la finale de ces verbes et lui indique ses erreurs en lui demandant de les corriger; il peut si c'est nécessaire lui rappeler où il peut trouver l'information dont il a besoin. Il peut ensuite vérifier si l'élève a bien corrigé ses erreurs et s'il en subsiste, vérifier si la connaissance qu'il a développée est juste.

3e critère: le développement de l'autonomie en orthographe

Les élèves doivent en arriver progressivement, pour un certain nombre de connaissances, à les appliquer de manière automatique et à se corriger de manière autonome, sans qu'on souligne chaque erreur. Cela suppose bien sûr, que leurs connaissances soient bien développées et qu'ils aient acquis des habitudes de correction. L'enseignant peut alors observer:

- dans quelle proportion des cas les élèves orthographient correctement les mots dans lesquels s'applique une connaissance déterminée;

- dans quelle mesure ils peuvent corriger leurs erreurs à partir d'un simple rappel général.

Par exemple, un enseignant de 5e ou 6e année pourrait vérifier dans quelle proportion des cas les élèves ont résolu adéquatement les problèmes d'homophonie on/ont et dans les cas où il subsiste des erreurs, leur suggérer de relire leurs textes pour corriger les *on* et les *ont* qui sont mal orthographiés. Il vérifie ensuite si ces élèves ont su reconnaître leurs erreurs et les corriger.

Il n'est pas nécessaire d'observer selon tous ces critères l'ensemble des éléments d'apprentissage du programme chaque fois qu'on veut évaluer. L'enseignant peut choisir un seul critère et l'appliquer à un ou quelques éléments, par exemple, en troisième année, un enseignant peut observer si les élèves orthographient de manière autonome (3e critère) les noms et les adjectifs féminins et pluriels lors d'une situation de communication et dans une autre situation, observer s'ils développent des connaissances justes (1er critère) quant aux finales des verbes avec *je* et avec *tu*.

L'enseignant peut aussi choisir d'appliquer deux ou trois critères dans une même situation à quelques éléments d'apprentissage. Par exemple, en quatrième année, un enseignant peut observer si les élèves développent des connaissances justes quant aux finales des verbes séparés de leur sujet par un écran, s'ils orthographient correctement les finales des verbes à l'indicatif présent avec *je* et s'ils peuvent corriger de façon autonome les mots d'orthographe d'usage appris.

L'important est que la démarche évaluative se fasse régulièrement si on veut d'une part connaître le degré de développement des connaissances des élèves et d'autre part, s'assurer d'un souci constant de l'orthographe et du développement d'automatismes chez ces derniers.

La mesure fournit les données pour porter un jugement et prendre des décisions

Une observation faite à partir de critères comme ceux qui viennent d'être proposés peut paraître onéreuse mais elle a l'avantage de fournir des données précises et de conduire à un jugement réaliste et nuancé. Il serait illusoire de s'attendre à ce que des élèves de quatrième année orthographient correctement la plupart des mots de leurs textes. Il est par contre plus réaliste et plus pratique de limiter les observations et de porter un jugement comme: mes élèves orthographient dans un nombre satisfaisant de cas les finales de verbes avec le sujet *tu* et peuvent corriger de façon autonome les mots d'orthographe d'usage appris jusqu'à maintenant.

Dans le tableau qui suit, nous donnons un aperçu des jugements possibles en rapport avec les observations faites; nous suggérons de plus, des pistes qui permettent à l'enseignant d'intervenir auprès des élèves.

Un deuxième tableau suit immédiatement: il présente un aperçu des éléments d'apprentissage du programme en orthographe grammaticale et pour les cas d'homophonie pour chaque degré du primaire. De plus, il présente une répartition de ces éléments selon les degrés de maîtrise qu'on peut raisonnablement attendre des élèves à chaque degré. Il ne s'agit bien sûr que de suggestions; les enseignants et les équipes-école peuvent s'en inspirer pour préciser les attentes raisonnables qu'ils peuvent avoir. Dans ce tableau, les éléments sont répartis en trois colonnes correspondant aux degrés de maîtrise suggérés par les critères(1).

---

(1) Nous remercions les enseignants des écoles de St-Nazaire d'Upton de la Commission scolaire Val-Monts; c'est grâce à leur collaboration qu'a été possible la conception et l'élaboration de ce tableau.

TABLEAU I: DÉROULEMENT DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE:

MESURE - ÉVALUATION - DÉCISION/ACTION

EN ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À ORTHOGRAPHIER

MESURE	ÉVALUATION	DÉCISION/ACTION
Ce qu'on peut observer pour les éléments d'apprentissage auxquels s'applique le 1er critère, le développement de connaissances justes.		
- dans combien de cas les élèves appliquent la connaissance	- on juge qu'ils commencent à développer cette connaissance de façon satisfaisante s'ils l'appliquent dans une proportion raisonnable de cas (par exemple, 3 fois sur 10);	- on souligne les réussites pour que les élèves puissent confirmer leurs hypothèses;
- la nature de leurs erreurs	- on identifie la cause possible des erreurs: oubli, généralisation erronnée, mauvaise compréhension de la règle, cas particulier où l'application est difficile	- on corrige l'erreur au-dessus des mots mal orthographiés pour que les élèves rectifient leurs hypothèses; - on fournit les informations nécessaires; - on rappelle la connaissance.
Pour les éléments auxquels s'applique le 2e critère: l'acquisition d'automatismes		
- dans combien de cas les élèves appliquent la connaissance	- on juge qu'ils sont en voie d'acquérir des automatismes s'ils appliquent la connaissance dans bon nombre de cas (par exemple la moitié des cas)	- on souligne les réussites; - on souligne les erreurs en rappelant la connaissance et en demandant aux élèves de les corriger;
- s'ils peuvent corriger leurs erreurs - s'ils utilisent les ressources disponibles pour se corriger	- on juge de leur capacité de se corriger et d'utiliser les ressources en vérifiant le nombre et la nature des erreurs corrigées	- on souligne les réussites dans la correction, - on rappelle la connaissance et les ressources disponibles, - on fournit des explications au besoin.
Pour les éléments auxquels s'applique le 3e critère: le développement de l'autonomie		
- le nombre de cas orthographiés correctement - le nombre d'erreurs corrigées sans aide particulière - l'utilisation des ressources disponibles	- on juge qu'ils sont suffisamment autonomes, si les élèves orthographient correctement un nombre raisonnable de cas (par exemple 75% des cas) - on juge de leur capacité de s'auto-corriger	- on souligne aux élèves leur degré de réussite - on leur rappelle de corriger leurs erreurs en donnant une consigne générale; - on relève les erreurs qui subsistent et on fournit de l'information soit sur la connaissance, soit sur les ressources disponibles pour trouver la connaissance.

TABLEAU 2: RÉPARTITION DES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE EN ORTHOGRAPHE

SELON LE DEGRÉ DE MAÎTRISE ATTENDU

	DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES JUSTES	ACQUISITION D'AUTOMATISMES	DÉVELOPPEMENT D'UNE AUTONOMIE
1re	Marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs		
2e		Marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs	
3e	- finales des verbes à l'indicatif présent avec je; - finales des verbes aux temps simples avec tu; - finales des verbes à l'indicatif présent à la 3e personne du pluriel; - finales des verbes à l'indicatif présent à la 3e personne du singulier; - finales des verbes à l'imparfait et au conditionnel au singulier; - les cas d'homophonie: m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, a/à, mes/mais, sont/son, ont/on, m'ont/mon.	- finales des verbes aux temps simples avec tu;	Marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs
4e	- finales des verbes aux temps simples avec nous et vous; - finale ont des verbes au futur simple à la 3e personne du pluriel; - l'accord des verbes aux temps simples séparés du sujet par un écran; - terminaisons homophoniques er/é dans les structures usuelles; - formes du passé simple; - les cas d'homophonie: qui/qu'il, ou/où, peu/peut(x), ces/ses	- finales des verbes aux temps simples avec nous et vous; - finales des verbes à l'indicatif présent avec je; - finales des verbes à la 3e personne du pluriel des temps simples; - finale ont à la 3e personne du pluriel du futur simple; - finale des verbes à l'indicatif présent à la 3e personne du singulier - finales des verbes à l'imparfait et au conditionnel au singulier - les cas d'homophonie: m'a/ma, t'a/ta, l'a/la, à/a, son/sont, mes/mais, on/ont, m'ont/mon;	- marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs - finales des verbes aux temps simples avec tu;

Suite du TABLEAU 2

	DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES JUSTES	ACQUISITION D'AUTOMATISMES	DÉVELOPPEMENT D'UNE AUTONOMIE
5e			- marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs; - finales des verbes aux temps simples avec tu; - finales des verbes à l'indicatif présent avec je; - finales des verbes aux temps simples avec nous et vous; - finale ont à la 3e personne du pluriel au futur simple; - finales des verbes à la 3e personne du pluriel des temps simples;
	- accord des verbes ayant pour sujet qui;	- accord des verbes aux temps simples séparés du sujet par un écran; - terminaisons homophoniques er/é;	- finales des verbes à la 3e personne du singulier des temps simples; - finales des verbes à l'imparfait et au conditionnel au singulier;
	- accord des verbes ayant pour sujet on ou un nom collectif; - formes du passé simple;	- accord des verbes ayant pour sujet on ou un nom collectif;	
	- cas d'homophonie: on/on n', cet/cette, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, ce/se, qui/qu'il;	- cas d'homophonie: ces/ses, ou/où, peu/peut(x);	- cas d'homophonie: m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, mes/mais, on/ont, a/à, son/sont, mon/m'ont;
6e	- accord des adjectifs et pronoms indéfinis; - formes du passé simple;	- accord des verbes aux temps simples séparés du sujet par un écran; - accord des verbes ayant pour sujet qui; - terminaisons homophoniques er/é; - les cas d'homophonie: ce/se, c'est/s'est, on/on n', n'y/ni, s'en/sans, d'en/dans, cet/cette, qui/qu'il.	- marques du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs; - finales des verbes aux temps simples avec je; - finales des verbes avec tu; - finales des verbes aux temps simples à la 3e personne du pluriel; - finales des verbes aux temps simples à la 3e personne du singulier; - les cas d'homophonie: m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, mes/mais, on/ont, a/à, son/sont, mon/m'ont, ces/ses, ou/où, peu/peut(x); - finales des verbes aux temps simples avec nous et vous; - finales des verbes à l'imparfait et au conditionnel.

4. LA DÉCISION

Le but de la démarche évaluative est de fournir à l'enseignant des informations sur le développement des habiletés chez chacun de ses élèves en vue d'un jugement à porter et d'une décision à prendre. Elle permet de déterminer dans quelles situations ses élèves communiquent le mieux oralement, quels textes ils parviennent à lire aisément, quelles stratégies ils utilisent, quelles difficultés ils rencontrent, dans quelle mesure ils peuvent rédiger un texte compréhensible, s'ils peuvent atteindre le but visé par leur texte et quelles connaissances orthographiques ils maîtrisent.

Ces informations peuvent servir à planifier des situations d'apprentissage susceptibles d'accroître l'habileté des élèves et d'aider ceux qui éprouvent des difficultés particulières; elles peuvent aussi servir à renseigner chaque élève sur le résultat de ses apprentissages, ses parents et toutes les autres personnes qui pourront ainsi agir plus adéquatement auprès de lui.

Nous abordons maintenant le dernier moment de la démarche évaluative: la décision ou l'action qui en est la conséquence. Nous donnerons un aperçu des interventions possibles auprès des élèves à la suite d'une évaluation; cet aperçu est général dans ce chapitre puisque dans chaque instrument, nous fournirons des indications particulières adaptées aux situations proposées. Nous donnerons aussi dans ce chapitre quelques exemples de feuilles de route qui peuvent servir à consigner les résultats d'évaluation d'une situation à l'autre et permettent d'apprécier ainsi le progrès accompli.

4.1 PLANIFIER DES INTERVENTIONS

A partir d'une situation de lecture ou d'un projet de communication écrite, l'enseignant saura mieux dans quelles autres situations placer ses élèves pour qu'ils poursuivent le développement de leurs habiletés. Si les élèves ont éprouvé des difficultés à accomplir la tâche proposée, il décidera de leur proposer des situations semblables, avec un texte à peu près équivalent en lecture ou un sujet comparable en écrit pour qu'ils acquièrent plus d'aisance dans de telles situations. Si par ailleurs, la majorité des élèves ont réussi la tâche avec facilité, l'enseignant pourra leur proposer d'autres situations plus complexes pour qu'ils soient confrontés à des expériences nouvelles

et qu'ils fassent ainsi de nouveaux apprentissages. C'est pourquoi, il est nécessaire de bien connaître les données de la tâche proposée, les paramètres du projet de communication écrite, la complexité du texte à lire et de la tâche de lecture et les caractéristiques de la situation de communication orale pour bien apprécier les résultats et pour planifier judicieusement des situations d'apprentissage.

La situation d'évaluation permet à l'enseignant d'identifier des difficultés particulières et de prévoir des interventions qui aideront les élèves qui éprouvent ces difficultés à y trouver une solution.

Un enseignant de première année peut avoir observé la difficulté de certains élèves à lire des mots nouveaux; il pourra au cours des situations d'apprentissage qui suivent, travailler avec eux pour leur faire identifier dans des mots nouveaux des syllabes ou des groupes de lettres, il fera quelques activités de comparaison de ces mots avec des mots dont la graphie est semblable, il fera quelques exercices de découpage de mots en syllabes. Par contre avec ceux chez qui il a observé une lecture lente qui passe toujours par le découpage en syllabes et en lettres, il fera des exercices de reconnaissance rapide de mots fréquents, les habituant à chercher les quelques indices qui permettent de les reconnaître rapidement et à vérifier par le contexte l'exactitude de leur lecture.

L'enseignant de troisième à sixième année qui a observé que certains élèves éprouvaient des difficultés de regroupement, fera au cours des situations d'apprentissage des interventions spécifiques qui amènent ces élèves à poursuivre leur recherche au-delà de la première information trouvée et à se demander si ce qu'ils ont repéré leur semble suffisant. De même, au cours des situations d'apprentissage et des activités d'objectivation qui suivent, il pourra favoriser des échanges qui permettront à ceux qui n'infèrent pas facilement d'apprendre des autres comment ils y parviennent. De telles activités permettent aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances sur le monde, ce qui accroît leur habileté à lire. Avec ces élèves qui ont de la difficulté à faire des inférences, il évoquera et fera évoquer, au moment des activités de mise en situation, les connaissances qui ont trait au sujet du texte pour qu'ils y réfèrent au besoin au moment de lire.

Il peut aussi arriver dans un projet de communication écrite qu'un élève ait beaucoup d'idées mais qu'il n'ait pas réussi à les organiser d'une manière compréhensible pour celui qui lira son texte. Dans une autre situation d'écriture, l'enseignant pourra lui suggérer de lister d'abord ses idées et de les regrouper avant d'entreprendre sa rédaction. Par ailleurs, pour aider ceux qui manquent d'idées et qui produisent des textes plutôt pauvres, il pourra susciter des échanges entre les élèves au moment de la mise en situation, ce qui aura pour effet de stimuler ceux qui en ont besoin. De même, pour centrer l'attention de ses élèves sur l'orthographe, l'enseignant peut, quand il estime que la rédaction est à peu près terminée, suggérer aux élèves de lire leur texte une première fois pour vérifier si tout ce qu'ils voulaient dire y est et une deuxième fois pour vérifier l'application d'une connaissance particulière en orthographe.

4.2 L'OBJECTIVATION

Qu'une situation vise un apprentissage ou qu'elle serve à évaluer, l'objectivation reste toujours une étape importante avant de prendre une décision. Elle permet à l'élève de juger de la réussite de son activité de lecture ou d'écriture.

L'objectivation permet aussi à l'enseignant de recueillir d'autres informations qui peuvent l'aider à comprendre et à nuancer les résultats obtenus. Il sait ainsi comment ses élèves ont abordé la tâche proposée, quelle connaissance ils avaient du sujet, quel était leur intérêt pour ce dernier et surtout quelle stratégie ils ont utilisée.

L'objectivation peut se faire immédiatement après la rédaction du texte ou après l'accomplissement de la tâche de lecture; les modifications apportées par les élèves au cours de l'objectivation renseigneront alors l'enseignant sur leur capacité de faire un retour sur leur production. Par contre, si l'enseignant préfère observer les réponses à la tâche de lecture ou les textes avant de faire l'activité d'objectivation, il saura alors plus précisément sur quels aspects faire porter celle-ci. L'essentiel est de bien déterminer le but de la démarche évaluative pour en tirer le meilleur parti dans l'activité d'objectivation avec les élèves.

5. LA CONSIGNATION DES RÉSULTATS

Abordons brièvement la manière de consigner les résultats d'évaluation pour les conserver et les communiquer. Nous proposons ici quelques exemples de feuille de route qui peuvent guider l'élève dans ses apprentissages et l'enseignant dans le choix de ses interventions et nous suggérons ainsi des catégories qui peuvent servir dans l'élaboration de telles feuilles de route et éventuellement d'un bulletin descriptif.

5.1 FEUILLE DE ROUTE POUR L'ÉLÈVE

L'élève qui observe sa manière de lire et d'écrire et qui peut juger régulièrement de l'efficacité de celle-ci a des chances de progresser puisqu'il apprend à devenir responsable de ses apprentissages. Déjà, l'objectivation l'aide à faire un retour sur son activité et à modifier une stratégie qu'il juge inefficace. A l'objectivation, on peut ajouter une feuille de route qui lui permettra de consigner ses observations.

La première feuille de route en lecture peut servir à des élèves de première et deuxième année. La deuxième est plus élaborée et peut être utilisée par les élèves de troisième à sixième année. Une troisième feuille de route peut servir après une activité de rédaction.

Mon nom:

J'apprends à lire (1re et 2e année)

Situations:

	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai réussi mon projet								
très bien								
assez bien								
pas bien								
pas du tout								
J'ai trouvé des mots difficiles à lire								
aucun								
un peu								
plusieurs								
J'ai compris ce qu'on attendait de moi								
très bien								
plus ou moins								
pas du tout								
J'ai aimé le texte								
beaucoup								
assez								
un peu								
pas du tout								

Mes commentaires: _____

_____

_____

_____

Mon nom:

J'apprends à lire (de 3e à 6e année)

Situations:

	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai réussi mon projet								
très bien								
assez bien								
pas bien								
pas du tout								
J'ai compris ce qu'on attendait de moi								
très bien								
plus ou moins								
pas du tout								
J'ai aimé le texte								
beaucoup								
assez								
un peu								
pas du tout								
J'avais déjà des connaissances sur le sujet								
beaucoup								
plus ou moins								
pas du tout								
J'ai acquis de nouvelles connaissances sur le sujet								
beaucoup								
quelques-unes								
pas du tout								

Mes commentaires: _____

_____

_____

Mon nom:

J'apprends à communiquer par écrit

Situations:

	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai aimé écrire ce texte								
beaucoup								
assez								
peu								
pas du tout								
J'ai compris ce qu'on attendait de moi								
très bien								
plus ou moins								
pas du tout								
J'ai réussi mon projet								
très bien								
assez bien								
peu								
pas du tout								
Je connaissais bien celui à qui j'écrivais								
très bien								
assez bien								
peu								
pas du tout								
Je connaissais bien le sujet								
très bien								
assez bien								
peu								
pas du tout								

5.2 FEUILLE DE ROUTE DE L'ENSEIGNANT

La feuille de route n'est pas un bulletin; les informations qu'elle contient sont plus détaillées que dans un bulletin mais elles serviront à remplir le bulletin. La feuille de route contient des jugements que l'enseignant porte soit sur des faits observés au cours d'une activité d'apprentissage ou d'une situation d'évaluation, soit après l'analyse des réponses des élèves à une tâche proposée. Elle peut contenir des jugements sur plus d'une situation; les feuilles de route illustrées ici peuvent servir dans quatre situations. Et dans une situation donnée, on peut recueillir et consigner des informations sur quelques élèves seulement.

Le jugement peut être exprimé de différentes manières soit:

⊕ ou ⊖ selon que l'élève fait ou ne fait pas le comportement observé d'une manière jugée acceptable en raison d'un seuil déterminé. Par exemple: Philippe a ⊖ parce qu'il n'a lu que 4 des 10 mots nouveaux contenus dans le texte et il a ⊕ parce qu'il a lu la plupart des mots familiers.

Sylvie organise assez bien sa tâche, elle a ⊕, par contre elle a des difficultés à faire des inférences, elle a un ⊖.

ou le jugement peut être exprimé au moyen d'une légende:

1- fait facilement le comportement observé

2- le fait assez bien

3- le fait difficilement

4- le fait très difficilement ou pas du tout

En remplissant la feuille de route, l'enseignant tient compte du jugement porté par l'élève et l'inscrit sur sa propre feuille de route. Parfois, une discussion est nécessaire parce que le jugement de l'élève et celui de l'enseignant divergent; cette discussion a l'avantage d'impliquer l'élève, d'exprimer ses points de vue sur son apprentissage et de l'amener à être de plus en plus responsable.

FEUILLE DE ROUTE EN LECTURE (1re et 2e année)

Faits observés	CONDITIONS PRÉALABLES												MANIÈRE DE LIRE																OBJECTIVATION			
	compréhension du projet				connaissance du vocabulaire				intérêt pour le projet				réussit la tâche				lit les mots familiers				lit les mots nouveaux				utilise des ressources				organise efficacement sa tâche				identifie ses difficultés			
Situation	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Nom des élèves																																
1.																																
2.																																
3.																																
4.																																
5.																																
6.																																
7.																																
8.																																
9.																																
10.																																
11.																																
12.																																
13.																																
14.																																
15.																																
16.																																
17.																																
18.																																
19.																																
20.																																
21.																																
22.																																
23.																																
24.																																
25.																																
26.																																
27.																																
28.																																
29.																																
30.																																

FEUILLE DE ROUTE EN LECTURE (3e à 6e année)

Faits observés	CONDITIONS PRÉALABLES												MANIÈRE DE LIRE																				OBJECTIVATION			
	Compréhension du projet				connaissance du sujet				intérêt pour le projet				réussit le projet				repérer l'information				peut sélectionner l'information				peut regrouper des informations				peut faire des inférences				utilise des ressources				organise efficacement sa tâche				identifie ses difficultés			
Situation	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Nom des élèves																																											
1.																																											
2.																																											
3.																																											
4.																																											
5.																																											
6.																																											
7.																																											
8.																																											
9.																																											
10.																																											
11.																																											
12.																																											
13.																																											
14.																																											
15.																																											
16.																																											
17.																																											
18.																																											
19.																																											
20.																																											
21.																																											
22.																																											
23.																																											
24.																																											
25.																																											
26.																																											
27.																																											
28.																																											
29.																																											
30.																																											

FEUILLE DE ROUTE EN COMMUNICATION ÉCRITE

Faits observés	CONDITIONS PRÉALABLES												MANIÈRE D'ÉCRIRE																				OBJECTIVATION			
	intérêt pour le projet				connaissance du sujet				connaissance de l'interlocuteur				organisation du texte				liens entre les informations				référents				convenance du projet				richesse des informations				utilisations de ressources				identification de ses difficultés			
Situation	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Nom des élèves																																				
1.																																				
2.																																				
3.																																				
4.																																				
5.																																				
6.																																				
7.																																				
8.																																				
9.																																				
10.																																				
11.																																				
12.																																				
13.																																				
14.																																				
15.																																				
16.																																				
17.																																				
18.																																				
19.																																				
20.																																				
21.																																				
22.																																				
23.																																				
24.																																				
25.																																				
26.																																				
27.																																				
28.																																				
29.																																				
30.																																				

5.3 DE LA FEUILLE DE ROUTE AU BULLETIN

Le bulletin contient une synthèse des données recueillies. Le jugement exprimé sur le bulletin vient des jugements exprimés lors de différentes situations.

Même si on peut évaluer la capacité de lire dans une situation nouvelle pour les élèves, les résultats de cette évaluation ne devraient pas être considérés à des fins d'évaluation formative d'étape. Si par exemple, des élèves de troisième année n'ont jamais été placés en situation de lire un texte de règlements rédigé de la manière dont le sont habituellement les textes de règlements, on peut leur présenter une telle situation pour évaluer de quelle manière ils le font dans une situation nouvelle comme celle-là et planifier à partir de là des situations de lecture qui les aideront à développer leur habileté mais on ne retiendra pas les résultats obtenus pour le bulletin.

Dans l'esprit du programme de Français, l'objectif visé est le développement de l'habileté à lire; on devrait ne trouver sur le bulletin que des informations sur l'habileté. L'enseignant peut évaluer les connaissances si il le juge nécessaire pour orienter ses interventions. L'évaluation la plus importante et qui devrait apparaître au bulletin est celle de l'habileté. Cependant, on peut considérer l'habileté selon différents aspects. C'est ce qui est fait dans le bulletin descriptif proposé aux Commissions scolaires et qui contient des rubriques qui rendent compte du développement de l'habileté à lire, à écrire et à communiquer oralement.

6. CONCLUSION

Nous résumons ici les étapes de la démarche évaluative proposée dans ce guide. Ce résumé pourra servir de guide pour la lecture des instruments qui l'accompagnent et de cadre pour l'enseignant qui veut élaborer des situations d'évaluation pour sa classe.

6.1 HABILETÉ À LIRE

Placer les élèves en situation de lire en leur proposant:

- un texte;
- une intention qui justifie la lecture de ce texte;
- une tâche qui permet aux élèves de réaliser leur intention et à l'enseignant de recueillir des informations sur la capacité de lire des élèves.

Présenter la situation ou le projet de manière à susciter l'intérêt et à favoriser l'anticipation.

Recueillir des données sur l'habileté à lire:

. en observant les élèves au cours de la situation;
. en examinant les exigences du projet pour connaître de quoi les élèves sont capables;
. en observant les réponses des élèves à la tâche proposée.

Comparer les réponses des élèves à un seuil de performance ou à des points de repère.

Interpréter les réponses et les faits observés.

Porter un jugement sur le degré de maîtrise de l'habileté et sur la stratégie de lecture des élèves.

Prendre des décisions ou agir:

. en informant l'élève, les parents, les autres personnes intéressées;
. en planifiant des interventions qui aideront les élèves à développer leur habileté.

6.2 HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

Placer les élèves en situation de communiquer par écrit en précisant:

. l'intention;
. l'interlocuteur;
. le sujet;
. le contexte de communication.

Présenter la situation ou le projet de manière à susciter l'intérêt et à favoriser l'anticipation.

Recueillir des données sur l'habileté à écrire:

. en observant les élèves au cours de la situation;
. en examinant les exigences du projet pour connaître de quoi les élèves sont capables;
. en observant les textes selon l'un ou l'ensemble des critères proposés;
. en observant la réussite en orthographe.

Porter un jugement sur le degré de maîtrise de l'habileté à communiquer par écrit.

Prendre des décisions ou agir:

- en informant l'élève, les parents, les autres personnes intéressées;
- en planifiant des activités d'apprentissage qui aideront les élèves à développer leur habileté et leurs connaissances.